

01

SERIE
ESTUDIOS
NACIONALES

LA FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES

Coordinación

Marta Zamero

Integrantes del equipo

María Beatriz Taboada

Marcela Cicarelli

Maura Rodríguez

Zamero, Marta
La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes .
- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
v. 1, 196 p. ; 28x20 cm. - (Estudios nacionales)

ISBN 978-950-00-0821-1

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 23/11/2010

ISBN

978-950-00-0821-1

DISEÑO

María Pía REYES

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Cristina FERNÁNDEZ

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
María Inés ABRILE de VOLLMER

SECRETARIO DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Domingo DE CARA

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Alberto DIBBERN

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Eduardo ARAGUNDI

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Mara BRAWER

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE
Graciela LOMBARDI

DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
Andrea MOLINARI

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL INFD
Ana PEREYRA

A Berta Braslavsky, maestra.

ÍNDICE

Prólogo	09
Introducción - Un problema con varias facetas	13
Capítulo 1 - Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial	21
Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica	28
La alfabetización como proceso institucional y curricular: el problema metodológico	29
Capítulo 2 - Aproximaciones a los resultados	39
Apuntes metodológicos	41
- Primera etapa	41
- Segunda etapa	43
Rasgos comunes de los formadores	44
- Características generales	45
- Rasgos específicos	49
Capítulo 3 - Profesores de Lengua	79
Grupos emergentes	84
- Perfil general	85
- Perfil destacado	98
- Perfil crítico	107
Capítulo 4 - Profesores de Práctica	123
Perfil general	125
- Necesidad de buenas prácticas	125
- La maestra “pide el tema”	126
- El alumno llega a la práctica con poca preparación	129
- La alfabetización inicial no es un objetivo de la práctica	129
Perfil destacado	131
Perfil crítico	135
Capítulo 5 - Otra vuelta de tuerca sobre la cuestión metodológica	139
Conclusiones	149
Bibliografía	155
Anexo	165

PRÓLOGO

Desde la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación se desarrollan a partir del año 2008 una serie de estudios nacionales sobre aspectos relevantes de la formación docente. El sentido de estos estudios es impulsar la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, asumiendo que la profesión docente requiere conocimientos específicos y especializados que puedan dar cuenta de esa complejidad.

A pesar de que se verifica una fuerte preocupación por esclarecer diferentes problemas vinculados con la profesión docente, orientada a revertir el proceso de fragmentación del sistema formador, tal como lo revelan el conjunto de normativas dictadas en los últimos cinco años, la producción de investigaciones específicas sobre la formación docente resulta aún escasa. El trabajo que presentamos constituye el primero en la serie de estudios nacionales y viene a abonar este campo de estudios en conformación.

La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes es una investigación realizada entre los años 2008 y 2009 por un equipo coordinado por la profesora Marta Zamero en la cual se ofrece una nueva mirada y un conjunto de reflexiones sobre un problema que demanda una urgente atención por su dimensión y por sus consecuencias: la formación de docentes en el rol de alfabetizadores.

El tema de la alfabetización constituye un asunto ampliamente transitado en las preocupaciones investigativas ya que se lo vincula con el sentido de la escuela primaria y sus relaciones con la distribución de conocimientos básicos para la inclusión social, con los docentes de ese nivel, con los primeros aprendizajes escolares de los niños, con las descripciones del mismo proceso de adquisición de la lengua escrita y la continuidad de estudios. Sin embargo, el tema parece haber carecido de una pregunta complementaria: ¿cómo se forman los docentes en el rol de alfabetizadores? Y esta es la primera cuestión que le otorga a esta investigación un valor considerable. No hay en nuestro país estudios sobre la formación docente actual de profesores para la educación primaria en la construcción del rol de alfabetizador dentro de su formación inicial. El trabajo ofrece una panorámica nacional del estado de esta cuestión.

Se dice que el éxito práctico de la ciencia depende, más que de la aplicación de sus leyes, de la capacidad del científico de analizar una situación como un todo, de pensar al mismo tiempo en distintos y variados niveles. Ese rasgo se muestra en el presente trabajo que se demora detalladamente en reconocer, visibilizar y vincular las facetas del problema que rearmen nuevamente las piezas que componen, o debieran componer, la construcción del rol de alfabetizador en la formación docente.

Resulta muy interesante observar la operatoria de construcción del problema, una suerte de ensamblaje de diferentes partes a modo de puzzle. Y aquí sobresale la mirada baqueana que, paciente y con claridad, ha construido un problema hecho de amalgamas de diferentes facetas. El oficio se despliega también en el detalle minucioso con que se recorren los datos analizados.

La formación para la alfabetización se presenta aquí como un campo de tensiones que comparten el instituto de formación y la escuela primaria. La formación docente debería contribuir a mejorar los problemas que en materia de alfabetización tiene la escuela primaria. No obstante, en aquel territorio el tema aparece muy descuidado. Con esta afirmación se comienzan a entramar varias cuestiones. Por un lado, los contenidos específicos de la alfabetización y por otro, la dimensión de las prácticas alfabetizadoras en la carrera docente. Estos intereses convocan las presencias de profesores de lengua y profesores de práctica de los institutos formadores. La atención focaliza en estos perfiles que son los sujetos entrevistados y encuestados en la investigación. Allí se asocian otros problemas, como la distancia que tienen los profesores de la formación con respecto al nivel para el que forman. Este aparente inofensivo alejamiento de los formadores del nivel para el que forman tiene consecuencias en una visión de la escuela primaria imaginada y supuesta, o a lo sumo recordada por la propia experiencia escolar pero no como un territorio suficientemente conocido por los formadores. Si bien esta no es una causa determinante de la cuestión hace su contribución al problema.

Una faceta que agrega complejidad se visibiliza en la constatación de que la formación específica de la lectura y la escritura iniciales no tiene un espacio curricular en los planes de las carreras donde se forman los docentes de lengua. Y ello sería una razón por la cual se sienten más seguros a

partir de la enseñanza en el segundo ciclo de la escuela primaria, luego de que los aprendizajes iniciales de los niños se han adquirido y aparecen más cercanos a los alumnos del nivel secundario. Esto explicaría también la carencia de reflexiones sobre este objeto y de orientaciones didácticas propias del aprendizaje inicial de la alfabetización que existen en la formación docente.

Otro relevante problema que suma a la densidad de esta cuestión es la convivencia en la formación de maestros de los problemas que suscitan, además de los contenidos para enseñar a leer y escribir a los niños de la escuela primaria, aquellos saberes que forman parte de su propia alfabetización académica. Es decir, el dominio por parte de los estudiantes de la formación de estrategias de comprensión y producción de los textos propios del ámbito de la formación superior y que requieren ser desplegados en las diferentes cátedras. Esta dimensión del problema es quizá la más preocupante, dado que para los formadores, los futuros maestros “constituyen en sí mismos el resultado de una alfabetización previa insuficiente”. Y es por ello que gran parte del esfuerzo de los profesorados, desafortunadamente, en lugar de construir lectores y escritores propios del Nivel Superior, está dedicado a subsanar las cuestiones que se consideran no aprendidas en los niveles previos de escolarización, demorando u omitiendo los saberes propios de la alfabetización inicial.

Este armado del problema despierta expectativas para transitar una suerte de cartografía de los saberes y las prácticas pedagógicas, disciplinares y didácticas de los docentes que han sido entrevistados o encuestados en esta investigación. El texto propone a los lectores un recorrido por los testimonios de los formadores acerca de su concepción sobre la alfabetización y sus modos de enfrentar los problemas que supone formar un maestro alfabetizador. En este recorrido se repone en forma continua la evolución de las disputas teórico metodológico en las ciencias del lenguaje y de la educación y sus correlatos con el contexto político nacional.

Esta articulación de dimensiones permite diferenciar perfiles de formadores e identificar aquellos que han logrado una consistencia disciplinar y didáctica que sirve de sustento a la metodología para enseñar a leer y escribir promovida desde sus cátedras. No obstante, la mayoría de los formadores no se encuentra en esta situación.

La autora focaliza de esta manera en una flagrante contradicción y aporta sustantivos elementos conceptuales para superarla. Por un lado, se concibe a la alfabetización como el aprendizaje de una lengua escrita y se la asume como el sustento del proceso de distribución social del conocimiento, del pensamiento crítico y del análisis. Por otro, el rol del maestro alfabetizador y su formación carece de un espacio claro y definido. Se afirma en el texto “el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera”.

Como sostiene la autora, se trata de una invitación a reflexiones que trascienden largamente la atribución y la búsqueda de culpables de la situación actual de vacancia que visibiliza la formación en alfabetización. Más bien, abre caminos para pensar en reponer diálogos, puentes, allí donde aparecen rotos o no fueron construidos, entre las escuelas primarias y los institutos superiores de formación docente.

La construcción de un objeto de investigación, como señala certeramente Pierre Bourdieu, no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, sino que se trata de un trabajo de larga duración que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por la experiencia. Y así se revela en la variedad de problemas que van asociando otros a lo largo de esta investigación. De modo que al cabo de su lectura completa el lector siente que ha sido convocado a presenciar una realidad más completa compuesta de múltiples aristas. También queda claro que la investigación focaliza la cuestión de alfabetizar en su sentido lingüístico, sin pretensiones de incursionar en el complejo mundo de las alfabetizaciones digital o tecnológica, tal como lo demandaría una mirada integral de la problemática en los tiempos que corren.

Desde la perspectiva de las representaciones que recupera, el estudio revela quizá una de las resonancias en el presente del pasado dictatorial en materia de alfabetización: el sostenimiento de un rechazo a la enseñanza de toda propuesta metodológica arraigado en el rechazo a un método único y universal, prescriptivo y autoritario. En los actuales escenarios democratizados, hace falta mucho trabajo para remover y transformar esas representaciones.

Las preguntas fundantes del estudio quedan resumidas en la siguiente: ¿qué lugar ocupa la alfabetización inicial en la formación y cómo es que se forma hoy el rol alfabetizador del futuro docente? Y esta pregunta da lugar a un texto que se organiza así: el primer capítulo oficia de marco para el

trabajo, donde se exponen los distintos enfoques teóricos sobre la alfabetización inicial. El segundo capítulo contiene la identificación de rasgos comunes que se observan en los formadores encuestados: refieren a los distintos prejuicios sobre las carreras formadoras de maestros en relación con otras, la formación en alfabetización inicial de los profesores de cátedras de Lengua, el modo en que los mismos se contactan con los problemas del campo y los obstáculos que perciben en el proceso de formación inicial. Los capítulos 3 y 4 trabajan respectivamente sobre a los profesores de Práctica y de Lengua, y se organizan sobre la identificación de tres perfiles construidos a partir de rasgos diferenciales y comunes: el perfil general, el destacado y el crítico. El capítulo 5 plantea un análisis que intenta la continuidad de un diálogo que este trabajo mantiene durante todo el desarrollo. Finalmente, se presentan las principales conclusiones del estudio y los anexos que contienen documentación analizada en el contexto de la investigación. Los debates teóricos, el análisis del problema y la construcción de tipologías de estilos y formadores, más que cerrar y encasillar cuestiones, abren matices y miradas en la comprobación de que las generalizaciones en el análisis de los hechos educativos pueden conducir a respuestas e intervenciones desacertadas.

Agradecemos a Marta Zamero y su equipo el trabajo que ponemos a disposición. En este agradecimiento también queda incluido el equipo del INFD integrado por Renata Colella y Gabriela Giordano que tuvo a su cargo el relevamiento de datos, con una logística en la que se pudieron combinar esfuerzos de contactos personalizados con docentes de institutos de todo el país y un mecanismo amigable, a través de un sitio web, diseñado por Maura Rodríguez. Este sistema permitió superar la frialdad de una encuesta on line, convirtiéndola en una invitación para que los profesores pudieran responder, desde su experiencia y sus saberes, la información aquí requerida.

Sin duda este trabajo aporta valiosos elementos que ayudan a echar luz sobre el problema de la formación en alfabetización en la carrera docente. No enfatiza la idea de un único método para la enseñanza de la alfabetización pero sí alienta a la búsqueda de aquellas decisiones más efectivas para la construcción de un rol alfabetizador en la formación de los docentes que pueda hacer frente con inventiva y seguridades a las demandas de alfabetizar en estos tiempos y, en este sentido, colabora con las decisiones políticas que el asunto requiere.

Deseamos que este libro se convierta en un material de consulta permanente en los institutos de formación docente del país, y conserve la potencia para invitar a la relectura y a un renovado encuentro con el tema de la alfabetización.

Ana Pereyra y Liliana Calderón
Coordinación de Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente

INTRODUCCIÓN
UN PROBLEMA CON VARIAS FACETAS

“Y no creo que haya que desprender los ejemplos más elaborados de lectura de las formas elementales de la alfabetización. Leer es leer a Joyce, y también descifrar con esfuerzo una palabra. Son solo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias.”

Graciela Montes¹

La institución escuela ha asumido históricamente la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir y por ello la necesaria formación del rol alfabetizador del maestro es responsabilidad pedagógica del sistema formador. Sin embargo en las carreras que forman profesores para la escuela primaria no existen acuerdos explícitos acerca de quiénes son los responsables directos de dicha formación de modo tal que el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera.

En este escenario cobran particular relevancia las cátedras de Lengua y las del trayecto de la Práctica porque la alfabetización constituye un aprendizaje lingüístico que es objeto de un capítulo particular de la didáctica de la lengua y la literatura, y porque está asociada a formas específicas de intervención pedagógica en el terreno de la práctica.

La formación de maestros para la escuela primaria es un proceso complejo dado que el sistema formador persigue la preparación sólida de un docente cuya actuación profesional consiste en interpretar teóricamente e intervenir de modo satisfactorio en problemas generados en el ejercicio de la práctica pedagógica. Uno de los problemas centrales de ese ejercicio es el de brindar una enseñanza que garantice el aprendizaje de la lectura y la escritura en la primera etapa formal de la alfabetización que conocemos con el nombre de alfabetización inicial y que, ubicada en los primeros niveles del sistema educativo, constituye la base sobre la que se ha de asentar el desarrollo de las posteriores etapas de la alfabetización que también incluyen la formación del lector literario.

En este sentido, el sistema formador asiste al fracaso en la formación del rol alfabetizador del docente que se evidencia en la rápida y generalizada asunción, por parte del maestro novel, de las formas de enseñanza y de las representaciones en torno del proceso alfabetizador que le propone la escuela. Este hecho constituye un fracaso no solo para el ISFD sino también para la escuela primaria que atraviesa una delicada situación en materia de alfabetización inicial. Si bien existen diferencias notables entre las instituciones de nivel primario, la enseñanza de la lectura y escritura inicial se intentan resolver con propuestas metodológicas que requieren una urgente revisión, no solo para adecuarlas a los marcos teóricos actuales sino porque los avances sólidos en la lectura representan para muchos niños la posibilidad de permanecer dentro de la institución escolar y por lo tanto, de recibir educación oportuna.

En la práctica, el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de Nivel Superior.

Una lectura atenta de los resultados de la serie histórica de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) muestran la persistencia de dificultades de los alumnos para resolver problemas básicos de lectura y escritura sobre los cuales existen propuestas didácticas investigadas, implementadas, evaluadas en la práctica y difundidas masivamente a través de publicaciones del Ministerio de Educación que se han puesto al alcance de cada docente², pero que no forman parte de las prácticas alfabetizadoras de las escuelas ni de las prácticas de los futuros docentes durante su formación inicial.

Según diferentes investigaciones y estadísticas disponibles³, y con diferentes matices regionales

¹ Montes, G. La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 83.

² Véanse por ejemplo, las orientaciones que aparecen en Gaspar, M. y González, S., Cuadernos para el aula (Lengua 1º, 2º y 3º año), Buenos Aires, MECyT, 2006.

³ Una lectura detallada de los indicadores puede hacerse en la página de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE (www.diniece.me.gov.ar), donde también pueden consultarse los resultados detallados de las pruebas de los ONE.

y provinciales, el Nivel Inicial y el primer ciclo atraviesan problemas que mantienen una estrecha relación con el fracaso en el aprendizaje de la lectura en los primeros grados como factor de fuerte incidencia: elevados porcentajes de repitencia⁴ y sobreedad en primer grado y el posterior desgranamiento, ausencia de articulación entre Nivel Inicial y Primaria y entre los años del primer ciclo, que si bien se conciben discursivamente como unidad, en la práctica funcionan fragmentariamente desde el momento en que la repitencia corta los procesos en el primer grado⁵; indefinición acerca de cuál es el rol del Nivel Inicial en la alfabetización, coincidente con la asunción de estrategias inapropiadas para ese nivel⁶, falta de definición metodológica que pueda sostener la articulación y la coherencia a lo largo de la etapa de alfabetización inicial; ausencia de relaciones explícitas entre la formación del lector en general y la del lector literario en particular que se traduce en la falta de lectura asidua en particular de textos literarios en la propuesta de aula; concepciones que responsabilizan al alumno y a su familia de los problemas que el primero encuentra en el proceso de alfabetización; descrédito o desconfianza de las instituciones educativas y de los docentes en su propia enseñanza como variable de peso en el aprendizaje de los niños.

La formación docente debería contribuir a la mejora de esta situación que atraviesa la escuela, que está relacionada en gran medida con el aumento progresivo de la matrícula de la educación inicial y primaria en las últimas décadas, fenómeno que coloca a la institución escolar como escenario del ingreso de nuevos sectores de la población. Atender la demanda social de alfabetización de niños que provienen de hogares en los que la lectura y la escritura no constituyen objetos culturales valiosos ni prácticas asiduas es un enorme desafío pedagógico de la escuela y fundamentalmente de los ISFD, donde se requiere la toma de decisiones claras y precisas para la formación de un rol imprescindible, por el momento muy descuidado en las carreras.

Así, la escuela, por un lado, y el instituto formador, por otro, delimitan un campo en permanente tensión en el que se ubican los problemas compartidos de la alfabetización inicial. En este sentido, el análisis habitual desde los ISFD suele atribuir unilateralmente estos problemas a la escuela; sin embargo, en la formación inicial de los docentes existen decisiones que por acción u omisión inciden en el estado de situación que describimos, por ejemplo la selección de contenidos de las cátedras de Lengua y de Práctica así como las prácticas que han de realizar los estudiantes en los primeros grados, componentes que tienen una particular gravitación en la formación del rol alfabetizador de un futuro docente.

Por otra parte, uno de los problemas de la formación es la falta de contacto y/o el desconocimiento por parte de los formadores del nivel para el que forman. Esta situación no ha sido históricamente así puesto que, en los orígenes de la docencia argentina, las escuelas normales formaron docentes para la educación primaria y las maestras con mejor desempeño accedían al Departamento de Aplicación y se transformaban en “docentes tutoras de las estudiantes en el curso de su formación a través de la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza” (Davini, 1995:85). Esto ocurrió hasta 1969, año en el que se produjo la reforma a partir de la cual el magisterio pasó al nivel terciario. Hasta

⁴ En el diccionario de uso del español, de María Moliner (1998), los términos que aparecen son “repetición” para designar el fenómeno de repetir el grado y “repitente” para el que repite. En la bibliografía internacional esos términos son más frecuentes que en Argentina, donde es común en textos especializados el uso de los términos repitencia y repitente, no registrados en el diccionario pero ampliamente difundidos.

⁵ Sobre estos aspectos en particular pueden analizarse los datos producidos por el SITIESA, que a partir de la implementación del Programa de Promoción Asistida Todos Pueden Aprender (UNICEF-AEPT) desde el año 2004 ha relevado datos, saberes y opiniones de alumnos, docentes y equipos directivos de primer ciclo de escuelas que trabajan con población en situación de pobreza.

⁶ Son numerosas y comunes las prácticas que en Nivel Inicial ponen de manifiesto algunas concepciones desacertadas respecto del aprendizaje de la lectura: una de ellas sostiene que “si los niños aprenden las letras, aprenderán a leer”. Dado que esta errónea concepción es ampliamente compartida con el Nivel Primario, ha hecho que se adelante la enseñanza de las vocales y se vea como un avance en la articulación de ambos niveles. Esta tarea ha sido asumida como contenido por el Nivel Inicial frente a los reclamos de los docentes de primer grado y muchas veces termina ocupando el tiempo que saludablemente el Nivel Inicial destinaba (o debería destinar) al trabajo de lectura de textos literarios y de palabras (nombres de los niños, de personajes, comparación de palabras y otras tareas de exploración de la escritura igualmente interesantes). Desde otras concepciones se sostiene también que los niños tienen que “hablar bien” para aprender a leer y escribir y se considera que el aprendizaje de los colores está ligado de modo directo al de la lectura. En algunas instituciones la falta de logros en estos aspectos desemboca en la recomendación de “permanencia” en la sala lo cual no es más que repitencia encubierta en el Nivel.

hace unos años, las maestras normales ocupaban cátedras dentro de los institutos formadores dado que los concursos para el acceso a las mismas privilegiaban el título de maestra y el ejercicio en el nivel.

En relación con esto, según datos que arroja el censo nacional docente de 2004, la mayoría de los profesores que se desempeñan en la formación docente desarrollan actividades en el Nivel Superior y a la vez en la escuela media, pero solo un porcentaje mínimo lo hace en el Nivel Superior y simultáneamente en el Nivel Primario o Inicial. Los datos muestran que los formadores se dedican a la enseñanza en el Nivel Superior en mayor medida que hace diez años pero a la vez indican que están más dispersos en relación con las modalidades de enseñanza.

Uno de los cambios importantes que se registra entre 1994 y 2004 es la disminución de la cantidad de profesores formadores de maestros que trabajan en los niveles educativos para los que forman:

En efecto, solo 0,2% de los formadores trabaja también en el Nivel Inicial y solo 0,5% lo hace también en el Nivel Primario mientras que en 1994 eran 2,1% y 8% respectivamente. La situación no parece haber cambiado en relación con el Nivel Medio pues el 34,6% de los formadores trabaja simultáneamente en ese nivel, frente al 34,9 % que lo hacía en 1994. (DiNIECE, 2007: 19)

El desempeño de la enseñanza en el nivel para el que se forma no garantiza por sí solo una mayor comprensión del nivel y de sus problemas, pero la falta de contacto, el desconocimiento o alejamiento del nivel en el que habrán de desempeñarse los egresados, tampoco. En otros términos, si la relación entre los docentes formadores y la práctica en el nivel para el que forman incide en el conocimiento que se construye en las cátedras, estamos frente a una de las facetas del problema de la formación para el desempeño en primaria porque, como lo indican los datos del censo, las cátedras de la formación de docentes para este nivel (y también para el Nivel Inicial) están desempeñadas en un altísimo porcentaje por profesores egresados de profesorado para la educación media y/o que no trabajan en el nivel para el que forman y por lo tanto, lo desconocen o solo lo conocen por haberlo transitado como alumnos.

El dato es doblemente relevante si tenemos en cuenta que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como contenido de ninguna de las materias que integran los planes de las carreras en las que los profesores en Lengua obtienen su título. Esto hace que sumemos otra faceta al problema ya que, por este motivo, los profesores de las cátedras de Lengua perciben su mayor fortaleza en la formación de docentes para el segundo ciclo de la escuela primaria, en el que los alumnos de un modo u otro ya han aprendido a leer y escribir, característica que los acerca más a los alumnos de la escuela secundaria que a los de Nivel Inicial o de los primeros grados que se encuentran en la etapa fundacional de esos aprendizajes escolares⁷.

La formación del maestro que enseñará a leer y escribir es un desafío que exige a los docentes de nivel terciario, la enseñanza simultánea de los contenidos de la alfabetización académica y de los contenidos de la didáctica de la lengua específica del Nivel Primario. Los primeros representan para el alumno el conocimiento de la lectura y la escritura para desenvolverse en los estudios superiores, el aprendizaje de las estrategias necesarias para “participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender” (Carlino, 2005:13) en el Nivel Superior. Para que este aprendizaje suceda es necesario distribuir las responsabilidades de cada materia en la enseñanza de los contenidos de la alfabetización académica durante el transcurso de toda la carrera. Dichos contenidos – escuchar una exposición oral y tomar apuntes, exponer un tema con solvencia teórica, fluidez y precisión conceptual, resumir textos, comprender y escribir definiciones, sintetizar, analizar, comparar información, datos o posturas teóricas, fundamentar elecciones, explicar temas, argumentar posiciones, citar fuentes bibliográficas, planificar y elaborar desde una simple respuesta de parcial hasta un ensayo o monografía, entre otros- son estrategias de

⁷ Estas “fortalezas” aparecen en conclusiones de seminarios regionales organizados por la Dirección de Educación Superior del MCyE, en particular en la desarrollada en Isla del Cerrito, provincia de Chaco, en 2003 que reunió a los formadores de las cátedras de Lengua de las carreras de Nivel Inicial y EGB de las siguientes provincias: Chaco, Misiones, Corrientes, Entre Ríos, Formosa y Santiago del Estero.

comprensión y producción de textos de circulación en el ámbito de la educación superior que se aprenden mediante enseñanza sistemática y deben desarrollarse en distintas cátedras. En este sentido, el rol indelegable y primordial del formador es tender puentes entre la comunidad discursiva a la que él pertenece y los estudiantes aspirantes a ser admitidos en ella como nuevos miembros.

La simultaneidad de este proceso de alfabetización académica con la enseñanza de los contenidos específicos de las cátedras de Lengua es inevitable ya que para el alumno uno de los modos de participar efectivamente en la cultura académica es leyendo y escribiendo textos propios de esa esfera de la praxis, lo cual consecuentemente acrecienta su pertenencia y su posibilidad de comprender y producir nuevos textos de esa cultura. Este proceso necesariamente es simultáneo porque parte importante de los textos que deberá comprender en profundidad son los específicos de la didáctica de la alfabetización inicial.

Esta cuestión encierra uno de los mayores problemas de la formación inicial a juzgar por sus consecuencias ya que, según los formadores, los alumnos constituyen en sí mismos el resultado de una alfabetización previa insuficiente⁸ que torna difícil, y en la mayoría de los casos imposible, la enseñanza de los contenidos específicos de las distintas materias, en particular los de la didáctica de la lengua, precisamente por su naturaleza lingüística. Una reflexión habitual pero retórica en las reuniones de formadores es “cómo pueden aprender los alumnos si no saben leer” o “cómo podemos enseñarles a enseñar si no han aprendido el contenido a enseñar”. Obviamente la complejidad de la formación en alfabetización inicial reside en que la literatura, la lengua escrita y los procesos y prácticas asociados a ella son instrumentos para aprender en el Nivel Superior pero también contenidos a enseñar en el Nivel Primario.

Esta doble filiación de los contenidos facilita su enseñanza de modo conjunto pero en la formación docente, por el contrario, el problema se analiza en una oposición bipolar entre aprender a leer en general y aprender a leer los textos de un campo disciplinar particular como si lo primero fuera condición de lo segundo, como si el único camino posible para los alumnos fuera primero ser muy buen lector para luego aprender a leer textos de didáctica de la lengua y la literatura. Esta concepción errónea en los profesorados impide plantearse la formación del lector de textos de lengua, literatura y didáctica como la formación específica del lector en el nivel terciario, no esperable ni atribuible a niveles anteriores del sistema. Pero el análisis dominante en los ISFD resuelve el dilema siempre en detrimento de los contenidos específicos de la carrera de Nivel Superior -en el caso que nos ocupa, textos de lengua y literatura- y asume una respuesta tradicional que es enseñar lo que se ha diagnosticado como vacancia, generalmente relacionado con el nivel secundario u otros niveles anteriores.

De este modo se retrasan las lecturas propias del nivel, y los conocimientos en alfabetización inicial, necesarios para un futuro buen desempeño de los docentes, vuelven a ser una falencia del egresado que retroalimenta el círculo de fragilidad de los primeros años de la escuela primaria, una

⁸ En 2006/2007 el INFD desarrolló un Ciclo de Formación para Directores de ISFD del cual participaron directivos de todas las provincias del país. Dicho ciclo finalizó con una evaluación escrita e individual en la que los evaluados fueron convocados a “dar cuenta de un conjunto de preocupaciones teórico-prácticas significativas, en torno al desempeño de su rol”, para lo cual se les propuso la siguiente consigna: “Enuncie y justifique las preocupaciones que orientan el trabajo de indagación que está realizando”. El relevamiento de dichas preocupaciones permitió establecer un orden de prioridades y problemas a profundizar según la cantidad de trabajos de los directivos que abordaron cada temática.

El análisis de los trabajos permitió observar que la mayor preocupación de los directivos de ISFD se concentra en problemáticas referidas a los alumnos. La primera temática relevante corresponde a la constatación del alto desgranamiento, abandono y notable variación de la matrícula que afecta a los ISFD, especialmente durante el primer año de estudios. Esta temática aparece estrechamente relacionada con otro orden de problemas, que ocupa el segundo lugar en las preocupaciones de dichos equipos de conducción, dado que según sus análisis el desgranamiento y abandono se adjudican normalmente a las escasas competencias de los ingresantes o a características de su cultura juvenil entendidas como incompatibles con el perfil del aspirante a la docencia.

Una síntesis de los problemas identificados por los directivos es la siguiente:

- La comprensión fragmentaria de los textos leídos y las dificultades en la escritura autónoma que manifiestan los alumnos de los IFD y en particular los ingresantes.
- La carencia de los saberes básicos necesarios para acceder a las conceptualizaciones que requieren las materias del profesorado.
- Las prácticas de lectura superficial, que eluden las relecturas y retrolecturas exigidas por los textos académicos.
- La escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes múltiples y construir representaciones no unívocas sobre algún tema.

etapa caracterizada por situaciones de fracaso generalmente relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en contexto de riesgo social.

Como dijimos al comienzo, ubicamos los problemas de la alfabetización inicial en un campo compartido y en tensión permanente delimitado por la escuela y el instituto formador. Los problemas que logramos construir y hacer visibles para abordar con nuevos estudios aportan perspectivas enriquecedoras de las interpretaciones que tenemos sobre ellos y lo cierto es que existe un campo verdaderamente fecundo de investigaciones sobre la institución escuela, sobre el docente de Nivel Primario, sobre el aprendizaje de los niños y en particular sobre el proceso de alfabetización inicial, un territorio muy prolífico en el que nuestro país exhibe nombres de primer nivel internacional. Sin embargo, no contamos con estudios sobre la formación docente de profesores para la educación primaria en un aspecto tan relevante como es la construcción del rol alfabetizador dentro de su formación inicial.

Por ello la situación problemática que acabamos de exponer genera interrogantes de relevancia que orientan nuestra búsqueda de respuestas dentro del sistema formador; preguntas que focalizan la mirada en ciertos lugares, aspectos y prácticas del proceso y que intentan hacer visibles algunas representaciones que se ponen en juego y algunas decisiones sustantivas a partir de las cuales, explícita o implícitamente, se organiza y sostiene la formación inicial del maestro. Desde estas reflexiones y problematizaciones, nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en la formación del docente? ¿Cómo se forma el rol alfabetizador del futuro docente en las carreras de Nivel Primario de los ISFD?

¿Qué rol/es cumplen las cátedras de Lengua y de Práctica en ese proceso? ¿Qué decisiones se toman en estas cátedras para resolver esa parte de la formación?

¿Cuáles son los problemas centrales que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en su rol alfabetizador?

Frente a estos interrogantes el presente trabajo expone los resultados del estudio nacional desarrollado por el Instituto Nacional de Formación Docente, cuyo objetivo general fue producir un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de Formación Docente del ámbito público y privado de nuestro país.

La investigación tuvo dos etapas, la primera de las cuales se desarrolló entre marzo y agosto de 2008. En esta etapa, a partir de un muestreo intencional fueron entrevistados equipos docentes de instituciones de gestión estatal de las provincias de Formosa, Misiones, Chaco, Entre Ríos y Santa Fe, algunos de los cuales han logrado resolver dificultades inherentes a la formación en alfabetización inicial⁹.

La segunda etapa iniciada en septiembre de 2008 constituye un estudio muestral que incluye a docentes pertenecientes a ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias del país. Para tal fin se implementó una encuesta para relevar datos y saberes y conocer opiniones que circulan en las carreras, así como decisiones curriculares que toman los formadores, con el objetivo de caracterizar el estado general de la formación de docentes para el Nivel Primario y lograr construir una tipología que permita analizar con mayor precisión los problemas y fundamentar la toma de decisiones por parte del INFD en cuestiones relacionadas con la formación en alfabetización inicial.

El trabajo que aquí presentamos conjuga los resultados obtenidos en ambas indagaciones e intenta desnaturalizar las interpretaciones superficiales que suelen atribuir unilateralmente los problemas de la alfabetización inicial a la escuela primaria, o al fracaso de los alumnos aspirantes a la docencia a quienes habitualmente desde el instituto se les reclama “que no aprendieron lo que se les enseñó en la formación”.

El trabajo invita a mirar detenidamente hacia el interior del proceso formador para identificar y analizar las prácticas y las decisiones explícitas o tácitas y los desafíos y tareas concretas que enfrentan los actores del proceso, como sujetos que producen ricas reflexiones sobre sus propias prácticas y sobre los problemas que atraviesan en la formación, así como ideas originales acerca de modos posibles para superarlos.

⁹ En el Anexo I se presentan más detalladamente otras características de las indagaciones así como las entrevistas, encuestas y criterios de análisis de los proyectos de cátedra que fueron analizados.

Desde estos lineamientos asumimos que es una tarea difícil y compleja formar un docente que mantenga el compromiso con la enseñanza de contenidos significativos y socialmente relevantes, que sostenga una concepción cultural amplia del acto de enseñar a leer pero que a la vez no descuide los aspectos más sistemáticos del proceso, que logre desarrollar armónicamente los conocimientos necesarios y que se preocupe por los avances de los alumnos en su diversidad individual y cultural.

Sin embargo, precisamente el reconocimiento de la gravitación de la alfabetización inicial en los aprendizajes ulteriores, el reconocimiento de su importancia en el tránsito regular de los alumnos por los diferentes niveles del sistema, requiere que pensemos la alfabetización como uno de los ejes de la formación docente en los umbrales del siglo XXI.

El texto que presentamos ofrece algunas respuestas a las preguntas anteriormente formuladas que se presentan a lo largo de 4 capítulos, el primero de los cuales ofrece un recorrido por diferentes enfoques teóricos sobre alfabetización inicial que funciona como marco para los análisis que aquí proponemos.

En el segundo capítulo, nos centramos en aquellos rasgos que consideramos comunes a los formadores encuestados en esta investigación, deteniéndonos especialmente en cuatro aspectos que consideramos fundamentales: los prejuicios sobre las carreras formadoras de maestros en relación con otras, la formación en alfabetización inicial de los profesores de cátedras de Lengua, el modo en que los mismos se contactan con los problemas del campo y los obstáculos que perciben en el proceso de formación inicial.

Los capítulos 3 y 4 estarán destinados a los profesores de Práctica y de Lengua, respectivamente, y en ellos se presentan tres perfiles que hemos logrado construir a partir del análisis de los rasgos diferenciales y comunes: el perfil general, el destacado y el crítico. En cada caso, nos detendremos en las características que nos han ayudado a definirlos y, fundamentalmente, en las decisiones teórico-metodológicas que estos docentes asumen desde los espacios curriculares de Lengua y Práctica en los que se desempeñan.

En el capítulo 5 se plantea un análisis que intenta dejar abierto el diálogo que este trabajo reclama como continuidad. Finalmente, se presentan las principales conclusiones del estudio y los anexos que contienen documentación analizada en el contexto de la investigación.

CAPÍTULO I
ALGO MÁS QUE LAS PRIMERAS LETRAS:
ALFABETIZACIÓN INICIAL

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Emilia Ferreiro¹⁰

Desde las últimas décadas del siglo XX el término alfabetización ha sido adoptado en diferentes campos en los que se ha generalizado su uso y se han tornado habituales expresiones como las de “alfabetización científica”, “digital”, “tecnológica”, “informática”, entre otras. En estos campos el término se asocia a un conocimiento general ligado a la difusión rápida y masiva de avances producidos en los últimos tiempos, que pueden compararse en nuestro siglo, con lo que la alfabetización lingüística representó a fines del siglo XIX y principios del XX.

Por otra parte podemos diferenciar dos concepciones complementarias de alfabetización: una de ellas la considera un proceso amplio, difuso en sus límites y perfectible de por vida, es decir, un aprendizaje asistemático que acompaña el desarrollo vital del sujeto permitiéndole de modo permanente la profundización o ampliación de los aprendizajes básicos. La segunda concepción, más específica, define la alfabetización como un proceso de índole lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura. En este último sentido, la alfabetización se concibe como un aprendizaje escolar y sistemático que ocupa un lugar central en la educación inicial y primaria (Alisedo et al, 1994).

Desde diferentes ámbitos académicos, se señala la necesidad de redefinir el concepto de alfabetización proponiendo en algunos casos una ampliación de los conocimientos requeridos para considerar alfabetizado a un sujeto o planteando que hace falta superar el concepto como sinónimo de mera técnica gráfica (Freire, 1970; Ferreiro, 1997 y 1999; Simone, 1992; Teberosky y Tolschinsky, 1995; Giroux, 1997); en otros, abriendo el debate acerca del iletrismo como fenómeno que se produce a medida que aumentan las exigencias que definen la alfabetización (Chartier, 2000) o reconsiderando el alcance de los términos alfabetizado/analfabeto (Petrucci, 2003) y la idea de abismo creciente entre uno y otro polo, generado por los avances tecnológicos de las sociedades en materia de comunicación escrita o de oralidad secundaria.

Por su parte, frente a estas tendencias la Asociación Internacional de Lectura (IRA) propone centrarse en la lectura y la escritura “antes que en definiciones más amplias de alfabetización” acentando “la importancia de la enseñanza ya que la alfabetización no emerge naturalmente” (IRA, 1998). La IRA y la NAEYC (National Association for the Education of Young Children) insisten en una concepción de alfabetización como continuum del desarrollo de la lectura y la escritura que debe tener en cuenta tanto las variaciones individuales de los niños como las variaciones culturales.

Asistimos entonces a procesos simultáneos: por un lado la rápida generalización de usos metafóricos (Braslavsky, 2004: 61) de los términos alfabetización y alfabetizado y por otro, la redefinición de estos conceptos marcada por una notoria tendencia a la ampliación de conocimientos que se incluyen en los mismos. Pero más allá de la polisemia del término y de sus metáforas, cuando hablamos de alfabetización en sentido específico, nos referimos a un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita; este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicos para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática.

En la historia de la cultura escrita este proceso está marcado por la desigualdad ya que no hubo ni hay una sociedad letrada en la que la actividad de leer y escribir “fuera o sea practicada por todos los individuos que forman parte de la misma” (Petrucci, 2003: 27). A diferencia de la lengua oral, la escritura establece una desigualdad tajante entre quienes escriben y/o leen y los que no lo hacen, entre quienes lo hacen bien y mucho y quienes lo hacen mal y poco, y de ese modo:

revela la distribución social de la riqueza, la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas. Está directamente determinada por las ideologías y las estrategias de distribución del poder político, económico y cultural y, en consecuencia por las funciones y los mecanismos del sistema educativo de toda sociedad históricamente identificable. (Petrucci, 2003: 27).

¹⁰ Ferreiro, E., Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Fondo de Cultura Económica., 2001, p. 12.

Por ello, la definición de alfabetización no es un ejercicio académico neutral sino que mantiene profundas relaciones con el proceso de distribución social del conocimiento y con la implementación de políticas para la educación básica, ya que aprender a leer y escribir no es un aprendizaje natural sino que depende de las instituciones que en las distintas sociedades asumen su enseñanza. El aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad alfabetizada; por el contrario, la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico sino que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural (Vigostzky, 1979: 78).

La idea de que aprender a leer a una determinada edad es parte del desarrollo biológico, y por ello un proceso similar o comparable a la aparición de los dientes o a los comienzos espontáneos del habla, es un obstáculo importante para muchos educadores que conciben la alfabetización a partir de la idea de madurez. Esta concepción suele ser doblemente nociva: si el niño es pequeño no se adelanta la enseñanza porque “todavía no está maduro” pero si tiene la edad indicada y no ha aprendido a leer, se considera que por sí sola la maduración física y neurológica correspondiente a la edad debería haberlo preparado independientemente de la enseñanza que se le haya brindado.

Si bien insistimos en recuperar una concepción básica de alfabetización como aprendizaje de una lengua escrita y en focalizar el importante papel de la enseñanza en ese proceso, es necesario tener en cuenta que dicho aprendizaje no excluye la conceptualización de la oralidad ya que también impulsa un desarrollo específico de la misma, que a partir de Ong (1993: 117) denominamos oralidad “secundaria” por su mayor grado de organización y formalidad.

La lengua oral ha concentrado la atención de la lingüística durante gran parte del siglo XX, período en el que se ha considerado el habla como lo principal y la escritura en un lugar secundario, como una mera representación de la oralidad. Esto parece ser una marca de nacimiento ya que es el mismo de Saussure (1971: 72), quien lo sostiene:

Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de la que es imagen, que acaba por usurpar el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara.

Por su parte, Pellat (1996: 173) afirma que la escritura ha sido confinada a una función segunda e instrumental porque el logocentrismo occidental confiere al habla la primacía absoluta:

De San Agustín a Port-Royal, de Aristóteles a Hegel, pasando por Voltaire y Rousseau, la escritura es tratada como una representación infiel de la lengua oral y no es sorprendente que los padres de la lingüística estructural hayan excluido la escritura del campo de la ciencia del lenguaje, reprochándole las deformaciones que le imprime a la lengua.

En este mismo sentido, en el estructuralismo tanto norteamericano como europeo la escritura no es objeto de ninguna atención como sistema en sí misma ya que, como señala Cardona (1994), al lingüista le interesa la escritura como un espejo más o menos fiel de la lengua hablada, es decir como una serie de signos que transcriben los sonidos del habla. Como ejemplo de ello Cardona cita a Bloomfield, quien sostiene que la escritura es “simplemente un expediente externo, como el uso del fonógrafo, gracias al cual pueden conservarse para nuestra observación algunos rasgos del discurso del pasado” (Cardona, 1994: 20).

También los estudios chomskianos focalizan la lengua oral, si bien en el marco de un planteo de universalidad de la misma. La facultad del lenguaje, dice Chomsky “es una auténtica propiedad de la especie que además es central para la comprensión y el pensamiento humanos” (Chomsky, 1989: 10). La especie posee una facultad especial para adquirir una lengua oral a partir de la interacción comunicativa asistemática con miembros de una comunidad hablante. En poco tiempo, cada nuevo miembro aprende mucho más de lo que se le enseña y no solo llega a conocer la gramática de su lengua sino que logra hablarla con las reglas de uso de su comunidad. Se trata del “problema de Platón” que plantea el hiato entre la pobreza del estímulo inicial y la riqueza y sofisticación del sistema cognitivo alcanzado a partir de una experiencia muy limitada y fragmentaria, ya que todo sujeto inmerso en

una comunidad hablante desarrolla su lengua oral sin una intervención específica de enseñanza más allá de la habitual participación en situaciones comunicativas cotidianas.

A pesar de que el siglo XX ha estado dominado por una concepción de escritura como objeto secundarizado y dependiente, como transcripción del habla o código segundo, sobre las últimas décadas se inició un proceso de redescubrimiento de la escritura. A partir de diversas investigaciones, el tránsito o pasaje de la cultura oral a la cultura escrita es concebido por numerosos investigadores como una verdadera revolución antropológica puesto que la escritura alfabética ha producido una transformación cognitiva que permitió el desarrollo de un pensamiento más analítico.

Según Havelock (1996) los estudios sobre el papel del lenguaje hablado en oposición al lenguaje escrito se remontan al siglo XVIII y desde entonces los antropólogos han venido realizando investigaciones sobre sociedades que no conocían la escritura, utilizando de modo indirecto y difuso diferentes categorías de análisis, hasta que Ong cristalizó algunas de ellas al definir el concepto de oralidad primaria como “la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura” (Ong, 1993: 20), por contraste con la oralidad “secundaria” perteneciente a la cultura que emplea tecnologías para la comunicación, entre ellas, la escritura (1993: 117).

En *Oralidad y escritura*, Ong recupera una bibliografía que abarca la historia de las investigaciones y especulaciones relativas a este campo, desde el siglo XVIII hasta el momento de la publicación. La lista de autores citados, dice Havelock, se puede dividir cronológicamente entre los que escribieron antes de 1963 -25 autores- y los que escribieron después de esa fecha -136 autores-, lo que revela el creciente interés a partir de la década del sesenta por los efectos revolucionarios de la escritura así como de otras tecnologías actuales de la comunicación, entre las que se incluye la imprenta.

En estas investigaciones, la invención de la escritura o la transición de una sociedad ágrafa a otra en la que la comunicación lingüística relevante se efectúa por medios escritos se presenta como una transformación radical no solo de todos los aspectos de la vida social sino también del pensamiento; la escritura “reestructura la conciencia” sostiene Ong (1993: 81) y establece un pensamiento independiente del contexto.

En su trabajo, el autor piensa que la escritura es una tecnología que inició el proceso de reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil y fijo del papel, separando la palabra del presente vivo y que este proceso ha sido continuado por la imprenta y las computadoras. El habla es natural y la escritura es completamente artificial, sostiene el autor. Esta última no surge del inconsciente y como hemos dicho no se aprende por la sola inmersión en una sociedad letrada sino que es el resultado de un proceso de acuerdos regido por normas ideadas conscientemente.

Por eso, sostener que la escritura es artificial no significa una condena, dice Ong, sino un elogio, ya que las tecnologías no son solo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra: la tecnología no degrada la vida humana sino que la mejora y la escritura es una “tecnología interiorizada” (Ong, 1993: 86).

Otras investigaciones relevantes en este campo pertenecen a Olson, quien sostiene que los sistemas gráficos que hemos inventado sirven para conservar la información pero fundamentalmente proporcionan modelos que nos permiten ver el lenguaje, el mundo y nuestra mente de un modo nuevo (Olson, 1998: 286). A partir del análisis de diversos sistemas de escritura, el interés principal de sus trabajos ha sido reunir algunos principios generales que sirvan para guiar nuevas investigaciones.

El autor formula ocho principios, de los cuales, los cuatro primeros, “surgen de invertir la hipótesis tradicional acerca de la relación entre habla y escritura” ya que, en oposición a autores que van desde Aristóteles a Saussure, Olson afirma que “la escritura no es la transcripción del habla sino que proporciona un modelo para ella” (1998: 286). Los otros principios señalan de qué modo los modelos de lengua sirven luego como modelos para el mundo y la mente.

Los primeros cuatro principios son sustanciales en relación con la didáctica de la lengua escrita: el primero expresa que la escritura fue responsable de hacer conscientes diversos aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión y análisis. El segundo afirma que “ningún sistema de escritura, incluyendo el alfabético, vuelve conscientes todos los aspectos de lo dicho”. El tercero sostiene que “es difícil, tal vez imposible, hacer consciente lo que la escritura como modelo no representa”. Numerosos estudios sobre la conciencia fonológica de los no lectores, han mostrado que es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no los perciben. El cuarto principio expresa que una vez aprendida la escritura y asimilada como modelo, es en extremo difícil ver de qué modo alguien

que no está familiarizado con ese modelo percibe la lengua. A las personas alfabetizadas les resulta sorprendente “que alguien no pueda oír componentes ‘alfabéticos’ en su habla; para ellos, esas distinciones están allí” (1998: 290).

Estos dos últimos principios implican que cuando un niño empieza a conocer las correspondencias fonográficas no está aprendiendo a asociar dos elementos, sino más bien aprendiendo un modelo. Si esto es así, dice Olson, “parece inapropiado subrayar el aprendizaje del modelo antes de que uno haya comprendido claramente de qué es modelo el modelo” (1998: 290).

Por su parte, el cuarto principio implica en particular que los maestros y los diseñadores de políticas educativas pueden equivocarse al considerar que aprender a leer es solo una habilidad que puede entrenarse, y no un logro intelectual, producto de una revolución antropológica.

Si concebimos la relación entre las disciplinas en términos de herencias, deudas y legados (Camilloni, 1996), tanto en la didáctica general como en la de la lengua se reconoce una deuda con la psicología que ha privilegiado desde su constitución como disciplina, las investigaciones sobre el sujeto. En cuanto al objeto, el siglo XX comenzó con una concepción paupérrima de escritura y terminó con un cúmulo de investigaciones lingüísticas, antropológicas, paleográficas e históricas sin precedentes, que encuentran ecos en diferentes disciplinas¹¹.

En este contexto, Catach (1996) sostiene que las escrituras “son conjuntos de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural”, y agrega que, como una suerte de Proteo, la escritura es concebida a la vez como institución y técnica, como herramienta práctica e instrumento cultural del más alto nivel, y señala que la lingüística no ha integrado todavía a sus preocupaciones los estudios grafémicos, aun cuando la escritura es un objeto que “ha sabido plegarse enteramente al rigor sistemático y altamente abstracto del universo de los signos lingüísticos” (Catach, 1996: 311).

A pesar de que en este sentido no se ha continuado el camino abierto en su momento por la glosemática, desde la perspectiva de la didáctica de la lengua esta evolución reviste gran importancia e implica un movimiento tendiente a superar la incidencia asimétrica de las investigaciones didácticas concentradas en el sujeto. Alisedo (Alisedo et al., 1994:12) sostiene que en la actualidad “contamos con refinadas caracterizaciones de los procesos cognitivos del sujeto aplicadas lamentablemente a un objeto de conocimiento anacrónico”. Las autoras señalan que esto no significa que las investigaciones sobre la lengua escrita se hayan detenido sino que, habiendo seguido su desarrollo en ámbitos específicos, los aportes producidos no han sido recuperados para su didactización. A partir de esta crítica proponen una concepción semiótica de la lengua escrita como base para la didáctica de la lengua materna en la escuela primaria, proceso que conciben como sinónimo de didáctica de la alfabetización¹² (1994: 13).

¹¹ Desde mediados de los 90, la editorial Gedisa en la colección LEA dirigida por Emilia Ferreiro, publica un conjunto de textos reunidos con el objetivo de difundir una visión multidisciplinaria sobre temas relacionados con la escritura que, “como tal, no es el objeto de ninguna disciplina específica” -según se señala en la presentación de la colección- pero ha suscitado un interés particular incrementando así las producciones que la toman como objeto de análisis desde diversas perspectivas. Los libros de la colección agrupan literatura muy dispersa sobre el tema y de difícil acceso.

¹²En *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje* (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994) se desarrolla una breve introducción y nueve capítulos en los que se abordan temas centrales para la constitución de la didáctica: marco teórico para una didáctica de las ciencias del lenguaje y para la de la lengua escrita; cuatro capítulos que desarrollan una teoría sobre dicha lengua; un capítulo sobre los contenidos de la alfabetización y otro sobre la lectura en voz alta. Finalmente se aborda el proceso de alfabetización a partir de cuarto grado y los problemas que se originan en el proceso de evaluación. En el capítulo 2, retomando categorías lingüísticas clásicas, se desarrolla una teoría semiótica sobre la lengua escrita; de allí resumimos la siguiente caracterización:

-La lengua gráfica o lengua escrita es un fenómeno lingüístico creado por la sociedad para reemplazar a la lengua oral en ciertas condiciones comunicativas. Esta última, de sustancia fónica efímera, exige una relación in praesentia de emisor y receptor y el uso del canal auditivo. La sustancia gráfica de la lengua escrita en cambio, utiliza el canal visual y permite una relación in absentia de aquellos.

- Ambas lenguas mantienen una relación de complementariedad recíproca; dos códigos son complementarios cuando “pudiendo ambos transmitir los mismos mensajes, operan en el plano de la expresión con sustancias significantes diferentes. La condición para la existencia de complementariedad es que la materialidad de los significantes de cada uno de los códigos sean sustancias diferentes, precisamente para disponer de uno u otro, dada la situación comunicativa.

- Toda lengua gráfica constituye una estructura semiótica; consta de dos clases correlativas: un universo de fines (los significantes) y un universo de medios, la expresión gráfica (significantes gráficos), correlacionados en virtud de una práctica.

Así como la concepción de escritura y la de lengua escrita en tanto objeto lingüístico han sufrido sucesivas reformulaciones en la segunda mitad del siglo XX, también los procesos de lectura y escritura han experimentado una evolución similar. Las investigaciones posteriores a la década de 1960, si bien difieren en sus perspectivas, coinciden en la superación del paradigma mecanicista que las concebía como conjunto de habilidades entre las cuales la comprensión no ocupaba el primer lugar sino que era solamente uno de los niveles. La búsqueda de sentido y su construcción activa es un aspecto coincidente en las concepciones de lectura y escritura y representan una enorme contribución para la didáctica de la lengua que por su carácter interdisciplinar no escapa a ninguno de los avances ni a las controversias que se producen en estos ámbitos teóricos.

Sin embargo, a pesar de los progresos en estos campos no se ha logrado desarraigar y superar en las prácticas enseñantes la idea de alfabetización como enseñanza y aprendizaje de una mera técnica gráfica, como sinónimo de reproducción de una técnica para codificar y decodificar grafías. Esta representación impregna las prácticas alfabetizadoras y desde diferentes enfoques existe una preocupación manifiesta por superar esta concepción estrecha y equívoca.

Freire afirma que alfabetizarse es aprender a leer y escribir y en ese acto apropiarse del mundo;

- El signo lingüístico, como entidad bifacial, está formado por significado y significante, los cuales mantienen entre sí una relación arbitraria y necesaria. El signo lingüístico fónico, de la lengua oral, posee un significante de sustancia fónica, mientras el signo lingüístico gráfico, de la lengua escrita, posee un significante de sustancia gráfica. Esto nos lleva a afirmar la existencia de dos signos lingüísticos independientes entre sí: uno fónico y otro gráfico.

- Sin embargo, la posibilidad de decir lo que se escribe y escribir lo que se dice, pone en evidencia que el universo del significado del signo fónico es el mismo que el del signo gráfico: se trata de dos códigos que comparten el universo del significado.

- Las señales fónicas, auditivas y las gráficas, visuales inciden sobre analizadores distintos lo cual impide la relación de equivalencia o de oposición entre estos universos que están siempre en relación de exclusión.

En la obra se analizan algunos aportes de investigaciones psicológicas sobre el proceso de alfabetización. Como hemos dicho, estas investigaciones han tenido un enorme desarrollo en el campo de la alfabetización, lo cual seguramente obedece a razones históricas de constitución de la didáctica, que comienza a convertirse en una disciplina científica cuando se apoya en la psicología, heredando enfoques, teorías y paradigmas de investigación y configurándose científicamente en función de ellos. Sin embargo, en relación con esta tendencia, la Didáctica señala críticamente que la investigación sobre los obstáculos en el proceso de alfabetización -y el fracaso escolar ligado al mismo- se ha centrado en macrovariables o aspectos psicológicos del sujeto del aprendizaje, descuidando las variables de orden didáctico y lingüístico en los proyectos alfabetizadores. Entre estas últimas se señala la concepción del objeto de conocimiento involucrado en el proceso de alfabetización. Y por ello el texto plantea un marco sumamente rico y complejo para la didáctica de la lengua escrita; esta última se define como objeto lingüístico y semiótico cuya adquisición es un proceso de “carácter irreversible” que supone un cambio en la condición humana. (p.11). El proceso de alfabetización implica un tránsito desde la cultura oral infantil no escolarizada a la cultura letrada que transforma al “sujeto de cultura” en sujeto “bicultural” (p. 36).

El texto plantea una organización de las ciencias del lenguaje convocando, en torno al objeto, las disciplinas que lo abordan desde distintas perspectivas, en una relación de interdependencia y complementariedad. Se plantea la constitución de la didáctica de la lengua como un campo teórico. Se concibe que “la base para el marco teórico de un proyecto didáctico es un campo conformado por las disciplinas de apoyo o referencia y sus mutuas interrelaciones” (p. 17). Este planteo supone además, que en el marco teórico de la didáctica de la lengua, se produce la integración de tres discursos fundamentales, a saber:

- El discurso acerca del contenido científico, de la ciencia (p. 18) que provee la base conceptual de la materia de enseñanza y aprendizaje, es decir el discurso de la lingüística. En este discurso el problema central es la transposición didáctica, como proceso que hace la ciencia accesible a la escuela, transformando el saber sabio en saber a enseñar. Este problema, a su vez, implica la búsqueda de respuestas a un importante interrogante: cuál —o cuáles— ha de ser la teoría lingüística que opere como marco de la transposición, ¿gramática de estado de frase, análisis del discurso, gramática transformacional?, etc.

- El discurso psicológico es el segundo discurso fundante de la didáctica de la lengua, en relación con el sujeto que aprende: modelos de adquisición, teorías del aprendizaje, teorías de la enseñanza, perfiles afectivos, etc., todos ellos en relación con el de la lingüística.

- El tercer discurso fundante es el discurso social, ya que el sujeto participa de un contexto social particular. Esta relación es sumamente compleja porque el contexto social es marco y contenido de los aprendizajes lingüísticos. Aprender una lengua para un hablante nativo significa reconocer los diferentes contextos comunicativos y ampliar el repertorio de usos lingüísticos adecuados a diferentes contextos sociales. Al mismo tiempo, se espera que los aprendizajes que se produzcan sean socialmente relevantes, es decir que permitan al hablante escolarizado comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos. En esta obra se rechaza la concepción canónica de la didáctica de la lengua como el “conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje de ese complejo de saberes que constituyen la lengua culta” (p. 16) y se la define como una interdisciplina, que integra aportes teóricos en relación con el contenido lingüístico, qué enseñar y qué aprender; con los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relacionan tanto con disciplinas como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación, que pueden aportar orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar (p. 16).

el pedagogo sostiene que “la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer” y subraya que “es el dominio de estas técnicas en términos conscientes” porque alfabetizarse implica “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, 1974: 108).

Por su parte Ferreiro establece una distinción tajante entre dos concepciones de escritura, que no es simplemente terminológica ya que acarrea consecuencias en el aprendizaje:

Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual. (Ferreiro, 1997: 17).

En el mismo sentido, Simone, refiriéndose a la situación de Italia a mediados de la década de los ochenta, sostiene que uno de los riesgos internos del alfabetismo se produce en la escuela y consiste en la manera en la que, en los distintos países, se introduce la alfabetización, que se plantea a los niños:

como una técnica gráfica, como puro medio de transcribir el lenguaje hablado sin referencia alguna a su fondo antropológico, a su valor de descubrimiento evolutivo fundamental, que para el género humano tuvo ni más ni menos el significado de una revolución cultural. (Simone, 1992: 182)

Desde la pedagogía crítica, Giroux analiza la evolución de los medios de comunicación de masas y argumenta a favor de la liberación que encierran la cultura impresa y el acto de lectura porque considera que lo impreso:

requiere una forma de racionalidad que deja espacio para el pensamiento crítico y el análisis. Con la palabra escrita es posible evaluar más rigurosamente la validez del valor de verdad de un determinado argumento ya que el ojo crítico que exige la lectura pone un límite a la manipulación. (Giroux, 1997: 128).

El autor propone redefinir el concepto de alfabetización, superando la noción positivista que la concibe como el simple dominio de una técnica; propone ampliar el significado del término incluyendo la lectura crítica, que permite poner en entredicho mitos y creencias que estructuran nuestras percepciones y experiencias, e interpretar críticamente mundos personales y sociales (1997: 132).

// Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica

En el proceso de alfabetización se han establecido teóricamente diferentes momentos que se conocen como alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica.

En sociedades letradas como la nuestra los niños que interactúan con la escritura desde pequeños, mucho antes de aprender a leer y a escribir convencionalmente, comprenden de qué se trata la escritura y cuáles son sus funciones sociales básicas. Aprenden a usar el lenguaje oral y un conjunto importante de símbolos de la cultura en un marco semiótico amplio, siempre guiados por el intercambio de significados y generalmente relacionados con la lectura de literatura por parte de los adultos.

Esta instancia “supone un primer paso hacia la concepción de lo gráfico como soporte sistemático de contenido” (Alisedo et al., 1994: 126). La alfabetización temprana o de la primera infancia es un proceso que comienza en el seno familiar de modo asistemático y se continúa en la primera etapa formal o de alfabetización inicial. La idea general que la comunidad científica reconoce es que, aunque los conocimientos siguen desarrollándose a lo largo de la vida, “las primeras etapas (desde el nacimiento hasta los 8 años) son el período más importante para el desarrollo de la alfabetización” (IRA, 1998: 196), lo cual no significa que no sea posible luego, sino que cuando los niños llegan a la escuela no hay tiempo que perder.

Según el Ministerio de Educación¹³ la alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso

¹³Seminario Federal de Alfabetización, “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”. Buenos Aires, MECyT, septiembre de 2002.

en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”.

En el mismo documento se define también la alfabetización avanzada o segunda alfabetización como un período que se abre en el segundo ciclo de EGB y se consolida gradualmente en los siguientes:

Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. (...) La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso. (MECyT, 2002: 3).

Para designar la alfabetización que ocurre en los estudios superiores hemos comenzado a utilizar recientemente la expresión “alfabetización académica” que Carlino define en los siguientes términos:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005: 13-14)

Esta etapa de alfabetización inherente a la educación superior cuenta con escaso desarrollo didáctico y a pesar de que en la formación docente inicial se coincide en el diagnóstico sobre las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes, no existen propuestas didácticas consensuadas. La formación de grado debe comprometer su proceso alfabetizador para alcanzar niveles de “literacidad crítica” (Cassany, 2006: 81).

Tal como se desprende de estas conceptualizaciones, la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente si se involucra a los niños en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, tiene etapas que se desarrollan dentro del sistema educativo y es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que consiste básicamente en aprender a leer y escribir una lengua y en este sentido constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos en nuevas prácticas culturales. Sin dejar de considerarse perfectible a lo largo de la vida, la alfabetización implica aprendizajes concretos de contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria, que a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, incluye también la educación secundaria, lo cual supone desde ya una revisión de la alfabetización básica en tanto cimiento sobre el que han de asentarse más años de educación formal.

La idea de alfabetización que prevalece en la comunidad científica es la de un proceso de conocimiento que se va consolidando gradualmente y va tornándose cada vez más flexible y autónomo, motivo por el cual este aprendizaje se puede explicar mejor “si decimos que es un continuum evolutivo que si lo consideramos un fenómeno de todo o nada” (IRA, 1998: 200-201).

// La alfabetización como proceso institucional y curricular: el problema metodológico

Dado que la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir ha sido asignada y asumida históricamente por la escuela, la alfabetización es también un proceso institucional y curricular que requiere una planificación cuidadosa, necesaria para garantizar a todos los niños las oportunidades de aprendizaje ya que el desafío es educar en un mismo tiempo a grupos de niños diversos.

La asunción de la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones exige un proyecto que contenga decisiones explícitas en relación con un amplio conjunto de aspectos entre los que se encuentran los referidos a los objetos de conocimiento -la concepción de lengua escrita, de procesos y prácticas de lectura y escritura; el papel de la oralidad y de la literatura; los procesos de aprender y enseñar y los contextos implicados; la atención a la diversidad de los sujetos pertenecientes a diferentes contextos; la articulación entre los niveles y años; las estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes; la selección de libros, textos y recursos; la organización pedagógica de tiempos y espacios; los procesos de evaluación, seguimiento, acreditación y promoción, entre otras cuestiones. Si la alfabetización se concibe como proceso, este conjunto de decisiones debe tomarse institucionalmente desde un enfoque que mantenga articulación y coherencia horizontal -entre los espacios curriculares, las secciones y las acciones en un determinado año de escolaridad- y vertical a lo largo de años, ciclos y niveles.

Para resolver algunas de estas cuestiones en la etapa de alfabetización inicial, históricamente se ha recurrido a propuestas metodológicas, aunque no podemos desconocer que las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por la falta de discusión acerca del método y ello ha producido en nuestro país la pérdida, marginación o desprestigio del conocimiento amasado en el aula por los maestros y la consecuente difusión de prácticas alfabetizadoras que a mediados del siglo pasado estaban superadas.

Cada propuesta de enseñanza sostiene, explícita o implícitamente, determinada concepción sobre el sujeto del aprendizaje, el objeto de conocimiento, la enseñanza, el rol de la lengua oral y sobre gran parte de los elementos que enumeramos en los párrafos anteriores, así como las unidades de lectura y escritura que se plantean para el comienzo del proceso.

En cuanto a estas últimas, la historia de la alfabetización nos permite recorrer un camino que avanza desde métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura por unidades sin significado (letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas. En este terreno, en las postrimerías del siglo XIX el objetivo parecía ser la superación de métodos basados en el deletreo y los silabarios, a partir de los cuales se acuñó la expresión “la letra con sangre entra”:

Durante mucho tiempo a alfabetización inicial se redujo a operar con unidades no significativas: letras, sílabas. Luego incorporó la palabra, entendida como soporte de contrastes fónico-gráficos. Finalmente se incorporó la frase global y luego el texto, y se defendió la idea de que el alfabetizando debe trabajar con portadores de texto en contextos pertinentes para comprender mejor la función de la lengua escrita. (Alisedo et al., 1994: 116)

Ya en el siglo XX, el escenario metodológico aparece dominado por una marcada preocupación por el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético. Esta preocupación se mantuvo durante todo el siglo y produjo los avances mencionados en la cita anterior. En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro en ese aprendizaje tan complejo y así encontramos, en los extremos de esta discusión, dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fonográficas, y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético.

En relación con la evolución de las propuestas alfabetizadoras, en dos de sus escritos Braslavsky (1992a y 2005)¹⁴ presenta una detallada descripción de cada método, de su fundamentación e implementación en el aula y de sus principales recursos. Ambos textos resultan muy interesantes, en primer lugar porque permiten una lectura epistemológica al presentar el proceso por el que cada método

¹⁴Para una lectura detallada sobre métodos y teorías pueden consultarse estos dos textos de Braslavsky, y además el texto de Daviña, L. *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Rosario, Homo Sapiens, 1999. También puede consultarse el texto de Chartier, Anne Marie. *Enseñar a leer y escribir*. FCE, México, 2004, en el que, si bien la autora plantea un recorrido histórico desde la perspectiva de la escuela francesa, gran parte de las reflexiones mantienen relaciones estrechas con prácticas de nuestras escuelas.

es superado o mejorado luego de ser sometido a evaluaciones a partir de sus consecuencias en la práctica, y también porque muestran cómo, en épocas anteriores de nuestra historia, las propuestas metodológicas surgieron en el contexto del aula, de la mano de supervisores y maestros preocupados por perfeccionar su enseñanza para optimizar los aprendizajes.

En un artículo publicado en el año 2002 Braslavsky evalúa “La querella de los métodos”¹⁵, a 40 años de su publicación, y señala cómo en otros países durante la década del 90 se ha reeditado -en EE.UU. primero y luego en Francia- la controversia entre los partidarios de los métodos fónicos y los del lenguaje total o integral. Esta controversia -que tiene su antecedente en lo que se conoce como el gran debate o la querella entre los métodos fónicos y los globales o ideovisuales durante la década del 60- está encarnada por dos renombrados especialistas J. Chall y K. Goodman respectivamente, quienes en 1992 y en los años siguientes, han sostenido posiciones muy encontradas que suscitan el debate metodológico de modo permanente, a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la implementación de una y otra propuesta¹⁶.

La discusión fundamental entre ambas posturas es la referida al “fonetismo”¹⁷ ya que los modelos de enseñanza directa “propician la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la relación entre los símbolos y los sonidos” mientras que los defensores del lenguaje integral o del aprendizaje por inmersión “no toman en cuenta la fonética” y prefieren “la decodificación incidental, no sistemática” (IRA, 1993: 13). Si bien el debate está altamente politizado y ambos especialistas disienten en muchos aspectos, existe un núcleo duro que no entra en el debate ya que está ampliamente aceptado por ambas posturas:

Los modelos de enseñanza directa y los de lenguaje integral comparten ciertas características: la lectura tanto de textos literarios como informativos, la preocupación por la motivación, el placer por la lectura, la lectura de buena literatura y el desarrollo de hábitos de lectura para toda la vida. Ninguno de los dos enfoques monopoliza estos aspectos. Tampoco son descubrimientos modernos. Los griegos, los romanos y los hebreos sabían cuán importantes eran hace miles de años. (Chall, 1993: 14)

¹⁵ La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura de Berta P. de Braslavsky es una obra publicada en 1962 y reeditada en 1992 dedicada a la memoria de Sarmiento. Está compuesta por cuatro partes. La primera plantea el debate acerca de los métodos en la enseñanza de la lectura, es decir, la querella propiamente dicha, recordando que “el problema de la metodología de su enseñanza nació a la par del problema de la educación popular”. Esta primera parte se cierra con el planteo explícito de la querella que consiste en “la decisión entre dos métodos para enseñar a leer en primer grado inferior: el que habitualmente se llama ‘fonético’ (...) y el tan popularizado método ‘global’”. La segunda parte, bajo el título “La teoría”, desarrolla varios capítulos en los que la autora se ocupa de la distinción tradicional entre los métodos de marcha sintética -alfabéticos, fonéticos y silábicos- y los de marcha analítica -global analítico y global-. Estos últimos se analizan en profundidad, en el marco de la influencia de la Nueva Educación o Pedagogía del interés y de los aportes de Ovide Decroly. En esta parte también se definen y analizan los pilares sobre los cuales se asienta el método global y que justifican teóricamente su existencia: el interés, la globalización, el predominio de la percepción global y la visión de ideas todos ellos elementos que se aúnan en la condición de “aprendizaje natural”. Después de un análisis pormenorizado del desarrollo del método global en la Argentina, la segunda parte se cierra con una discusión de los principios inherentes al mismo en la que la autora retoma cada uno de los conceptos mencionados y plantea una crítica pormenorizada.

Las dos últimas partes -tercera y cuarta-, dedicadas respectivamente a la experiencia y a las perspectivas actuales, describen los aportes que a principios de la década del 60, momento en que se publica la obra, representaban alternativas en oposición al método global o superadoras del mismo. En la tercera se presenta un importante conjunto de estudios de psicología experimental sobre el proceso de lectura, la dislexia y experiencias con niños “normales” y “deficientes”. La cuarta y última parte describe los aportes que en aquel momento fueron considerados muy valiosos para la enseñanza de la lectura, algunos provenientes del ámbito de la educación especial y otros de la psicopedagogía. Se abordan las teorías que interpretan la correlación que se establece entre el lenguaje escrito y el oral para producir la lectura, así como las características de cada idioma y su influencia sobre el método.

¹⁶ Precisamente uno de los acontecimientos más sobresalientes de la Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura de 1992 fue el Forum de debate sobre los modelos de enseñanza directa y el lenguaje integral. Una versión condensada de las presentaciones de Chall y Goodman en este foro, puede leerse en “El lenguaje integral vs. Los modelos de enseñanza directa. Debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman” en *Lectura y vida*, Año 14, N° 4, 1993, pp. 11-22. En este artículo se presentan las dos posturas bajo los siguientes títulos: “La investigación respalda los modelos de enseñanza directa”, de J. Chall y “Gurúes, profesores y políticos del método fónico”, de K. Goodman.

¹⁷ Término acuñado por Adela Stewart en el Diccionario de Lectura y términos afines IRA y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1982, para referirse al enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura que hace hincapié en las relaciones símbolo-sonido, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje.

Entre ambos polos del debate, se ubican autores que sostienen que no hay un método o enfoque de la enseñanza que pueda considerarse el más efectivo para todos los niños. A partir de un análisis de la diversidad de los grupos -en los que puede haber niños con acceso a gran cantidad de materiales para la lectura y la escritura y otros sin ese recurso, niños con padres analfabetos y otros que leen y escriben de modo ocasional o frecuente, niños que han recibido instrucción directa, mientras otros han recibido solo orientación informal y casual- Strickland dice que “los buenos maestros ponen en juego una variedad de estrategias de enseñanza que puede abarcar una gran diversidad de chicos en las escuelas” (IRA, 1998:198).

Por su parte, Borzone de Manrique y Signorini (2002) sostienen que actualmente el debate metodológico ha sido superado si se tiene en cuenta que las actividades con sonidos para desarrollar la conciencia fonológica representan una propuesta superadora de los inconvenientes del método fónico. Las autoras destacan la cuidadosa revisión y confrontación de resultados en los estudios de Chall y también de Adams, especialista en lectura a quien el gobierno estadounidense encargó a fines de los 80 una revisión del tema a partir de la controversia a la que nos hemos referido. Borzone y Signorini sostienen que Adams arriba a un planteo conciliador que recupera el valor del análisis propio del método fónico y la aproximación global a través de situaciones de lectura y escritura significativas para el niño:

Se reformula el método fónico, en tanto no se considera indispensable la enseñanza sistemática y progresiva de las correspondencias, forma de enseñanza criticada porque provocaba aburrimiento y, para aquellos niños que provenían de contextos socio-culturales no alfabetizados, los ejercicios fónicos carecían de significado. Asimismo se reconoce que desde un principio, se puede atender a los procesos de comprensión y a su enseñanza a través de la mediación del adulto en situaciones de lectura de textos realizada por el maestro (Borzone de Manrique y Signorini, 2002: 45).

Los estudios sobre conciencia fonológica a los que hace referencia Borzone, en nuestro país fueron iniciados por esta investigadora durante la década de 1980; las investigaciones realizadas con niños de preescolar y primer grado aportaron datos muy importantes acerca de las dificultades que estos encuentran al segmentar palabras en sílabas y sílabas en fonemas. Estos estudios han inspirado propuestas didácticas que focalizan el desarrollo de la conciencia fonológica como base para la enseñanza de la escritura, que proponen a los niños el reconocimiento de rimas y de sonidos iniciales y finales de las palabras, la omisión de sonidos iniciales y la segmentación de palabras. (Borzone de Manrique y Graminia, 1987).

El escenario de principios de siglo nos encuentra con estudios muy esclarecedores que iluminan algunas facetas controversiales del proceso de lectura. En este sentido contamos en las últimas décadas con aportes sustantivos que provienen de la investigación experimental lingüístico-cognitiva. Dichos aportes están en gran medida ligados a su vez a los avances en la precisión de los elementos de laboratorio y los procedimientos informáticos que permiten dar cuenta de procesos de lectura que permanecen fuera del alcance consciente de quien los realiza, que han sido descritos con rigor científico y necesariamente deben ser tomados en cuenta como descripciones y explicaciones que aportan fundamentos a la didáctica de la lengua.

Diferentes investigaciones en este campo resignifican el rol de la memoria, del conocimiento del léxico, de las vías de acceso a la fonología de una palabra y echan por tierra algunas cuestiones como las tradicionales diferencias entre alumnos “visuales” o “auditivos” que suele ser una distinción habitual en nuestros días (Lieury, 2000; Jamet, 2006).

Un nuevo movimiento conocido como *balanced approach* o enfoque de enseñanza equilibrado, originado en el Reino Unido en 1990, desde donde se trasladó a Australia, Nueva Zelandia, Canadá y los EEUU, toma como punto de partida la histórica discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión e intenta equilibrar los aportes de unos y otros, con una mirada amplia a diversos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa, bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura de París. El enfoque de enseñanza equilibrado intenta hacer confluir lo mejor de los dos enfoques y crea una situación de consenso sobre aspectos centrales, que se puntualizan a continuación:

- Equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno;
- entre el uso de métodos de lectura con actividades secuenciadas y otras actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno;
- entre métodos que abordan el código escrito y métodos basados en la comprensión o el significado, lo cual significa equilibrar el énfasis entre las habilidades o destrezas particulares y la comprensión global;
- entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los alumnos en forma individual o focalizada y clases o momentos de intervención explícita y colectiva, lo que implica un equilibrio entre enseñanza planificada para desarrollar el currículum común y una enseñanza no planificada o eventual;
- entre el uso de publicaciones comerciales y el de materiales específicos publicados para la enseñanza; es decir, mantener el equilibrio entre el material seleccionado por parte del alumno y el que el maestro recomienda;
- entre el uso de observaciones y evaluaciones informales y la evaluación y revisión formal, lo que implica el equilibrio entre la evaluación que realiza el maestro y las evaluaciones estandarizadas. (Blair-Larsen y Williams, 1999).

En nuestro país, las investigaciones y debates sobre alfabetización inicial transcurren más focalizados en las diferentes concepciones del sujeto del aprendizaje y en la interpretación de los fracasos que en la discusión didáctica sobre los posibles equilibrios de las diferentes tendencias, o en el seguimiento de propuestas de enseñanza y evaluación y discusión de resultados provenientes de su implementación. Esto ocurre fundamentalmente porque la concepción anacrónica de didáctica como un campo de aplicación técnica o instrumental, desligada de los problemas del conocimiento, está muy arraigada y obtura las reflexiones en este sentido.

Por su parte, en el mundo latinoamericano, las investigaciones sobre alfabetización se han planteado en el marco de dos potentes teorías del siglo XX, la de Piaget y la de Vigotsky, que producen consecuencias diversas en la práctica educativa y que suelen aparecer, según el caso, en un diálogo complementario o en una antagónica oposición¹⁸.

Si bien las distintas investigaciones enfatizan uno u otro componente del proceso de alfabetización y originan así nuevas perspectivas que enriquecen los avances en el campo didáctico, es importante subrayar que existe consenso sobre algunas prácticas que se consideran imprescindibles para el aprendizaje del sistema y de las estrategias de uso de la lengua escrita como producto cultural:

- Lectura asidua y compartida de textos diversos y en particular, literarios (solos, ayudados por el adulto o escuchándolo leer).
- Amplia exposición a la palabra escrita y al desarrollo de conceptos acerca de su forma y su función.
- Juegos con rimas infantiles y juegos de palabras.
- Escritura espontánea de los niños con el acompañamiento del docente que proporciona modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones para enseñar a escribir de forma convencional.
- Enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, para desarrollar conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la ortografía, y el reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras).
- Escritura colectiva de textos.
- Dictado de textos al maestro, para promover la reflexión sobre distintos aspectos de la escritura.

En medio de este panorama Braslavsky (2001: 22) sostiene que desde hace algunos años en la Argentina y en América Latina la discusión metodológica permanece muy acallada y que entre nosotros, se considera que hablar de los métodos “es una antigüedad”.

¹⁸ Un debate sobre estas cuestiones puede leerse en: Castorina, J. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996. De este texto, en particular sobre el rol enseñante del maestro puede leerse el capítulo 3 de Lerner, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, pp. 69-118.

La cuestión metodológica genera posiciones diversas en las investigaciones sobre alfabetización. En la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) la fuerte crítica a los métodos tradicionales de alfabetización ocupa un lugar relevante:

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores. (Ferreiro, 1979: 17)

Esta crítica a la atención centrada en los aspectos metodológicos es recurrente en la obra posterior de Ferreiro, pero en el texto que acabamos de citar su sentido es muy definido: la historia de la alfabetización hasta la década de 1970 se había desarrollado a partir de una concepción psicológica del sujeto que asumía el aprendizaje con un énfasis casi excluyente en las habilidades perceptivas y las coordinaciones sensorio motrices del niño, mientras “la literatura pedagógica permanecía enfrascada en la eterna discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir” (Ferreiro, 1999: 21).

Desde esa perspectiva, la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979), desarrollada en el marco de la escuela piagetiana, propone considerar dos aspectos absolutamente descuidados por dicho énfasis: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas, con la intención de cambiar la visión del sujeto del aprendizaje que franquea los umbrales de la alfabetización.

Ferreiro reconoce que en la década de 1970 “se discutía mucho sobre los métodos y yo hice una guerra muy fuerte a los métodos” (Ferreiro, 1999: 22). El sentido de esta “guerra” según la autora estaba dado por la necesidad de replantear y reubicar la discusión y permitir que avanzara asumiendo una distinción prioritaria entre método de enseñanza y proceso de aprendizaje.

Si recuperamos el contexto histórico de esta postura nos encontramos -tanto en la formación docente como en las escuelas- con una propuesta de alfabetización centrada en los aspectos mecánicos y meramente técnicos del proceso, con una excluyente presencia del aprestamiento de la mano y el ojo y del adiestramiento de la coordinación viso-motora, con la proliferación de palabras y frases básicamente desconectadas del sentido, coincidentes con el proceso de censura impuesto por la dictadura imperante, que obtuvo todo proceso alfabetizador que permitiera pensar el mundo por parte de quien aprendía a leer, llevando de esta manera a extremos intolerables el sinsentido de las frases.

Aclaremos, ejercitando un análisis responsable, que frases como “Mi mamá me mima” fueron revolucionarias cuando se plantearon como una alternativa superadora de la enseñanza de las letras o las sílabas -es decir, superadoras de los métodos sintéticos basados en la tortura del deletreo- y su cristalización como ejemplos de lo no deseable en alfabetización no corresponde a esa coyuntura histórica sino al momento en el que se tornaron rituales inamovibles. En el mismo sentido, no estamos diciendo que mano, ojo y sus coordinaciones no sean necesarios en los procesos de leer y escribir sino que el proceso de alfabetización de ninguna manera puede verse reducido solo a esos componentes.

El necesario cuestionamiento de las propuestas metodológicas ritualizadas produjo un interesante estado de discusión coincidente con la recuperación de la democracia que no fue asumida ni resuelta en los foros académicos de la formación docente donde todavía la cuestión metodológica es considerada anticuada o tácitamente innecesaria y transita aún un estado de verdadero acallamiento.

Como hemos visto, la investigación continúa acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de leer y escribir y sin embargo estos avances no inciden sustancialmente en los ámbitos de la formación docente ni en las prácticas pedagógicas y por lo tanto tampoco en las escuelas en las que se insertan los nuevos egresados.

En el país hay numerosas instituciones en las que conviven propuestas alfabetizadoras diferentes y hasta antagónicas, frente a los cuales los niños suelen ser los únicos articuladores: en un estudio sobre este tema, docentes de ocho escuelas sostienen que sus métodos son “la generadora”, el “método psicogénesis”, las “estrategias globales”, el “método tradicional”, el “método ecléctico”, la “metodología sugerida por la capacitación de la Red Federal y material del Plan Social” y la “psicogénesis global” (Zamero, 2004: 98). Esta enumeración presenta un método que existió en nuestro país -“generadora”, por “método de palabras generadoras”- pero el resto enuncia algunos inexistentes -“método psicogénesis”, “psicogénesis global”, “método ecléctico”, “método tradicional”-. También

aparece una propuesta que solo toma unas estrategias -“estrategias globales”- y otros que no son claramente identificados.

En estas escuelas:

- Conviven concepciones discursivas antagónicas entre sí, concepciones constructivistas sobre el sujeto con la idea de maduración biológica atribuida al aprendizaje de la lectura que se resuelve en la práctica en una reducción o suspensión de la enseñanza porque puede resultar perjudicial si se considera que el niño “todavía no está maduro” o porque es una pérdida de tiempo ya que el alumno está atrasado y conviene concentrarlo en el aprendizaje de las letras en lugar de aumentar la exposición a la lectura y frecuentación de textos completos.
- Convive una postura discursiva de avanzada -como el reconocimiento, por parte de docentes y equipos de conducción, de la conveniencia del comienzo temprano de la alfabetización- con el uso efectivo de prácticas mecánicas de aprestamiento de habilidades aisladas, fundamentalmente de la mano.
- Convive el concepto discursivo de alfabetización como proceso con el corte drástico del mismo al final del primer grado, por repitencia, a partir de la idea conductista de que repetir el estímulo es beneficioso para el alumno que no logra dar la respuesta correcta.
- Conviven concepciones discursivas de lectura como proceso de construcción de sentido con la ausencia casi total de lectura de literatura, el adelantamiento de la enseñanza de las letras en el Nivel Inicial con la consecuente pérdida de un tiempo sumamente valioso para los niños de sectores desfavorecidos (Zamero, 2004: 116).

En el primer grado, los cuadernos de numerosas escuelas revelan que los alumnos transcurren casi la totalidad de sus horas de clase aprendiendo las letras “primero las vocales porque son más fáciles y después las consonantes que son difíciles” y concentrados en actividades de codificación y decodificación (Zamero et al., 2007: 171). Para muchos de ellos, el sentido no solo de la lectura sino de la actividad misma, no se alcanza nunca ya que la exacerbación de la enseñanza del alfabeto los mantiene en un trabajo permanente sobre unidades desprovistas de significado, lo cual revela la supervivencia del deletreo a pesar de los avances del siglo XX.

Estos hallazgos encuentran una continuidad en los trabajos realizados por formadores de docentes durante el año 2008, en el marco de los seminarios del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial¹⁹. A partir de los resultados obtenidos del análisis de cuadernos de primer grado, solicitado a los profesores de ISFD, pueden adelantarse las siguientes observaciones:

- Sobre 57 trabajos examinados, correspondientes a todas las provincias del país y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se registran al menos dos cuadernos de los tres que el docente sometió a análisis (y en un 80%, la totalidad de los cuadernos) cuya secuencia inicial de enseñanza de la lengua escrita corresponde a la copia de las letras, primero las vocales y luego un conjunto variable de consonantes, cuya característica común es que presentan correspondencia unívoca letra-fonema.
- Las actividades predominantes con cada letra responden a un patrón fijo: escritura de la letra (vocal) en tamaño grande y en imprenta mayúscula, coloreado y picado de la misma; reproducción de filas (siempre más de dos) de la letra. Cuando se incorporan las consonantes, se añade a la secuencia la copia de sílabas directas (consonante + vocal) indicadas por el docente. Solo después se incorpora la lectura de palabras sueltas (preferentemente bisílabas) para señalar una letra o llenar un espacio con ella.
- El 90% de cuadernos incorporan además ejercicios de aprestamiento de la mano para el trazado armónico de líneas rectas y curvas.

¹⁹ El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial es una instancia de perfeccionamiento destinada a los formadores de docentes para la Escuela Primaria de todo el país organizado por el INFD. Los cursantes son profesores de ISFD, tanto de Lengua y de su Didáctica como de disciplinas relativas a la formación general, seleccionados por las Direcciones de Nivel Superior de sus respectivas jurisdicciones, que asisten a cuatro encuentros de tres días cada uno en la sede provista por el INFD en la ciudad de Buenos Aires. Dos de los encuentros tuvieron lugar en 2008 y los otros dos en 2009. Los docentes participantes realizan trabajos no presenciales, entre los cuales se solicitó a cada uno el análisis de tres cuadernos de primer grado de escuelas primarias de la zona de su ISFD, en el lapso comprendido entre el comienzo del año lectivo y las vacaciones invernales.

A lo largo y a lo ancho de la Argentina existen escuelas donde la alfabetización inicial se está tratando de resolver con una enseñanza atomista que progresa letra por letra, como se hacía a fines del siglo XIX. En esas escuelas la formación docente fracasa en tanto esa transposición didáctica de la lectura carece del necesario control epistemológico y fracasa también en relación con la concepción de sujeto que la anima, ya que a los alumnos se les propone una enseñanza que contraviene el modo en el que se aprenden las lenguas y su misma razón de ser que es el sentido.

Gran parte de lo que encierra la expresión genérica *fracaso escolar* está directamente ligado al proceso de alfabetización. Invirtiendo los términos: uno de los problemas de la alfabetización es el fracaso inicial que está concentrado en la baja calidad del aprendizaje de la lectura durante el primer grado lo cual se traduce en repetición o repitencia del año. En nuestro país la repitencia del primer grado es la más alta de toda la escolaridad primaria. Como producto de ella, la sobreedad de dos, tres y más años, convierte a estos alumnos en grupo de riesgo de abandonar la escuela.

En Latinoamérica existe una preocupación creciente por este fenómeno, paralela al ritmo en ascenso de la matrícula escolar desde la década de 1980. África sub-sahariana (20%) y Latinoamérica (10 a 15%) son las regiones con las tasas más altas de repitencia aunque existen grandes diferencias dentro de cada región y país. En América Latina repiten el primer grado cerca de la mitad de los niños, pero por encima de ese promedio regional se encuentra la población rural, las poblaciones indígenas en contextos bilingües o multilingües, y los sectores pobres en general:

La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. (Torres, 1996: 71)

En nuestro país, en promedio (incluyendo los sectores estatal y privado), de cada 100 niños que inician la escuela primaria, solo 62 llegan a completarla en la edad que corresponde. Del resto, aproximadamente 22 tendrán un año de retraso, 5 tendrán dos años de retraso, 2 tendrán tres años de retraso, y 10 se habrán ido de la escuela sin haber terminado el 6º año de primaria (UNICEF, 2004: 25).

Si bien existen criterios tan diversos como arbitrarios para decidir la promoción o hacer repetir a un alumno -“madurez escolar”, asistencia a clase, disciplina y hasta aspectos de higiene y apariencia personal” (Torres, 1996: 72)-, las investigaciones sobre este fracaso, que desde la escuela se atribuye generalmente a los niños y a sus familias, coinciden en que la repitencia es producto de desaciertos en la enseñanza de la lectura inicial, pero no solamente de la propuesta con la que se encuentra el niño una vez que ha ingresado sino además de las relaciones que no se establecen entre su cultura cotidiana y la cultura escolar.

Borzzone de Manrique y Rosemberg (2000) insisten en que la escuela debe no solo conocer sino también reconocer el valor cultural de las experiencias y conocimientos que han vivido y acumulado los niños en sus hogares antes del ingreso escolar, como así también su oralidad, para valorar las diferencias y asumirlas como el capital lingüístico inicial con el que el niño se acerca a la escuela y a la difícil tarea de aprender la escritura.

La falta de puentes entre una y otra realidad, fundamentalmente para los niños que no han tenido experiencias alfabetizadoras tempranas, los prejuicios sobre las diferencias en sus lenguas maternas y el rol de las mismas en el proceso de alfabetización, las concepciones erróneas de lengua escrita y su aprendizaje y las propuestas metodológicas derivadas de ellas, constituyen factores que producen un núcleo duro de fracaso en los umbrales de la escolarización básica.

Las investigaciones mencionadas nos advierten que el sistema formador enfrenta serias dificultades para alcanzar el objetivo de formar a los nuevos maestros en propuestas metodológicas apropiadas para los niños en la etapa de sus aprendizajes fundamentales.

Podemos atribuir este estado de cosas a una falta de debate sobre el tema en el seno de la formación docente, a la falta de debate en las escuelas o en ambos escenarios a la vez. Podemos atribuirlo a la concepción errónea pero bastante difundida, de que enseñar a leer y a escribir no es una tarea específica de gran compromiso intelectual ni altamente demandante para un docente, para la cual tampoco es necesario un conocimiento específico. Esta representación aparece de la mano del desprestigio del conocimiento que el maestro genera en el aula como escenario verdaderamente complejo. Podemos atribuirlo a una atención concentrada en el sujeto del aprendizaje producto de la

“guerra” a los métodos que, en un desplazamiento pendular, comienzan a considerar al sujeto niño pero de modo unilateral y así deja de ocuparse de las necesarias intervenciones del sujeto que enseña en un determinado contexto histórico.

Podríamos intentar explicarlo de otras múltiples maneras, pero lo cierto es que en los últimos años han permanecido sin indagación las decisiones que se toman en el proceso de construcción de este importante perfil del maestro dentro de la formación docente inicial.

Precisamente por ello, para orientar nuestras reflexiones y la imprescindible discusión sobre estos aspectos, los hemos constituido en problemas para la indagación, lo que nos permitirá compartir algunos importantes recorridos en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

APROXIMACIONES A LOS RESULTADOS

Enseñar exige rigor metódico. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.
Paulo Freire²⁰

// Apuntes metodológicos

Como hemos dicho, esta investigación consta de dos etapas: la primera representó una mirada exploratoria sobre el campo y se tomó como base para plantear la segunda indagación, de modo más focalizado y profundo en relación con los problemas a analizar. Recordemos que ambas etapas comparten las siguientes preguntas centrales:

- ¿Cuál es el lugar que ocupa la formación del rol alfabetizador del futuro docente en la formación inicial?
- ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en las cátedras de Lengua de la formación docente?
- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en dicho rol?

// Primera etapa

La metodología utilizada en esta primera etapa consistió en aplicación de una entrevista semiestructurada. Sobre una base general, se previó la introducción de preguntas específicas para indagar aspectos propios de cada situación particular. El trabajo de campo se desarrolló durante tres meses.

La entrevista se aplicó en todos los casos de modo semi-dirigido. Para cada equipo se preparó un listado de preguntas comunes y otro particular a partir de las cuales se indagó sobre aspectos que se consideraban propios de cada IFD. En todas las entrevistas surgieron preguntas ocasionales que tuvieron como objetivo producir aclaraciones, ampliar información, ayudar a la comprensión de hechos, situaciones y argumentos.

Los docentes entrevistados en la primera etapa fueron intencionalmente seleccionados a partir de su pertenencia a instituciones con organizaciones diferentes y a carreras de distinta duración (dos y medio y cuatro años). Todos mantienen relaciones directas con las escuelas de su zona y son parte activa de las discusiones que produce la alfabetización inicial en esa relación. Estas características constituyen un perfil suficientemente diverso como para aportar diferentes representaciones y argumentos sobre el problema que nos ocupa.

Asimismo, estos profesores cuentan con un desarrollo profesional sostenido por procesos reflexivos sobre la formación docente que les han permitido focalizar los problemas en relación con la formación en alfabetización inicial y establecer prioridades que en dos instituciones se han ido consolidando en propuestas que intentan superar algunos de los problemas que atraviesan.

La mayoría de los profesores entrevistados han sido destinatarios directos de acciones de capacitación impulsadas por los ministerios de educación nacional y/o provincial. En el momento de ser entrevistados, algunos de ellos formaban parte de equipos técnicos con rol de capacitadores en programas provinciales que abordan los problemas de la alfabetización en las escuelas, fundamentalmente los del primer ciclo.

De las ocho instituciones de formación docente, cinco son escuelas normales, dos son institutos provinciales y las dos restantes, universidades (una nacional y otra provincial). A excepción de una de las escuelas normales, las demás instituciones constituyen la única oferta de formación docente para el nivel en la ciudad en la que están ubicadas. Las instituciones formadoras pertenecen a las provincias de Santa Fe, Misiones, Entre Ríos, Formosa y Chaco, todas ellas de gestión estatal.

Se entrevistó a veinticinco docentes, de los cuales veintidós dictan las materias Lengua y Práctica y Residencia (bajo las diferentes denominaciones que estas materias asumen en los planes);

²⁰Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997.

uno de los docentes entrevistados desempeña funciones directivas en su institución y otros dos integran un equipo técnico del ministerio de educación de su provincia.

De acuerdo con su pertenencia a las carreras, los profesores entrevistados se distribuyen de la siguiente manera: trece trabajan en el Profesorado en Educación Primaria, cinco en el de Educación Inicial, cuatro en ambos profesorado. Dos de los entrevistados son integrantes del equipo técnico ministerial y desarrollan tareas de formación docente de primaria en el marco de la implementación de un programa provincial de alfabetización inicial. Finalmente, una de las entrevistadas dicta materias en ambas carreras (Primaria e Inicial) y es vicerrectora de una Escuela Normal.

Cuadro N° 1: Cantidad de docentes entrevistados por tipo de instituto y carrera en la que trabaja según provincia

Provincia	Tipo de Instituto	Carrera en la que trabaja	Cantidad de docentes
Santa Fe	ISFD	E. Primaria	4
Santa Fe	ISFD	E. Primaria/E. Inicial	1
Misiones	Escuela Normal	E. Primaria	3
Entre Ríos	Escuela Normal	E. Inicial	1
Entre Ríos	Escuela Normal	E. Primaria/E. Inicial	3
Entre Ríos	Escuela Normal	E. Primaria	1
Entre Ríos	Universidad Provincial	E. Primaria	3
Chaco	Universidad Nacional	E. Inicial	4
Formosa	Equipo Técnico	E. T. de Primaria	2
Formosa	Escuela Normal	E. Primaria	2
Formosa	ISFD	E. Primaria	1

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

La antigüedad en la formación docente de los profesores entrevistados es la siguiente:

Cuadro N° 2: Cantidad de docentes entrevistados según la antigüedad en la formación docente

Antigüedad total en la formación docente	
0 a 5 años	14
6 a 10 años	4
11 a 15 años	1
16 a 20 años	2
21 a 25 años	1
26 a 30 años	3
Total de docentes	25

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Como puede apreciarse en el cuadro, la mayoría de los profesores se ubica en la franja de antigüedad menor a 5 años y 18 de los 25 docentes se ubican en la franja de antigüedad menor o igual a 10 años, por lo que algunos aspectos de estas entrevistas constituye en sí mismas un aporte para pensar las problemáticas propias de los primeros años de desempeño de un formador que ocupa estas cátedras.

En cuanto a la titulación de los profesores entrevistados, el 25% del total cuenta con postítulos específicos. De los 23 profesores al frente de cátedras (recordemos que dos pertenecen a un equipo técnico ministerial) 20 tienen títulos de grado específicos²¹ para el nivel y la cátedra a cargo. Los dos restantes tienen títulos de pre-grado²² específicos, uno de estos docentes es responsable de cátedra mientras que el otro cumple funciones de auxiliar docente.

Además de la entrevista semiestructurada se recurrió al análisis documental. Se solicitaron los programas y proyectos de cátedra para analizar la selección de contenidos y la perspectiva teórica implícita en la propuesta metodológica para la alfabetización inicial. Se lograron reunir las planificaciones de 7 de las 9 instituciones.²³

En cuanto a las materias dictadas por los profesores entrevistados, 5 tienen a cargo la Práctica y Residencia, 15 docentes tienen a cargo materias de Lengua, uno interviene además, en un taller de integración a la práctica y 2 tienen a su cargo el espacio de integración de la materia Lengua a la Práctica y Residencia.

// Segunda etapa

La segunda etapa consistió en la aplicación de una encuesta²⁴ a docentes pertenecientes a una muestra de los institutos de formación docente del país, que tienen a su cargo cátedras de Lengua y/o de Práctica en las carreras de formación de profesores para la educación primaria.

La muestra contempla un total de 201 docentes, a quienes se les facilitó una clave institucional -una para cada ISFD involucrado- que les permitió acceder a la encuesta disponible en un sitio web. La encuesta estuvo disponible entre los meses de noviembre de 2008 y febrero de 2009, período durante el cual se completaron 197 encuestas. De esta manera, se obtuvo una tasa de respuesta elevada: 98%.²⁵

La muestra para esta investigación estuvo constituida por 96 Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada, pertenecientes a diferentes provincias de nuestro país. Su conformación fue determinada por el Instituto Nacional de Formación Docente, utilizando información provista por la DiNIECE²⁶. Los institutos fueron clasificados considerando la carrera que dictan, la modalidad de gestión y la provincia en que se localizan. Cabe destacar que en las situaciones en las que existía un bajo número de ISFD en un estrato, se aseguró la selección de al menos un caso. Esta decisión impactó en el aumento del tamaño de muestra, elevándose el número a 96 casos, compuesto de la manera siguiente:

- Provincia de Buenos Aires: 19 INFD de gestión estatal y 11 de gestión privada
- Chubut: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2 INFD de gestión estatal y 3 de gestión privada.
- Córdoba: 5 INFD de gestión estatal y 8 de gestión privada.
- Corrientes: 2 INFD de gestión estatal.
- Entre Ríos: 3 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada.
- Formosa: 1 INFD de gestión estatal.
- Jujuy: 1 INFD de gestión estatal

²¹ Se considera título de grado específico: profesor de Lengua y literatura, profesor o licenciado en Letras para las cátedras de Lengua y profesor o licenciado en Ciencias de la Educación o similares para las cátedras de Práctica.

²² Con el término "pre-grado" nos referimos a carreras y tecnicaturas que poseen menos de 4 años de duración.

²³ No se logró tomar contacto con el 100% de los proyectos a pesar de haberlos solicitado en más de una oportunidad.

²⁴ La encuesta completa se presenta en el Anexo.

²⁵ Las 4 encuestas no respondidas fueron enviadas vía postal especialmente por ser institutos que no tienen acceso a Internet a pesar de lo cual no fueron respondidas.

²⁶ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (www.diniece.me.gov.ar).

- La Pampa: 2 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada
- La Rioja: 1 INFD de gestión estatal
- Mendoza: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada.
- Misiones: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada.
- Neuquén: 2 INFD de gestión estatal
- Río Negro: 1 INFD de gestión estatal
- Salta: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada.
- San Juan: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada.
- Santa Cruz: 1 INFD de gestión estatal
- Santa Fe: 6 INFD de gestión estatal y 6 de gestión privada.
- Santiago del Estero: 2 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada
- Tierra del Fuego: 1 INFD de gestión estatal y 1 de gestión privada
- Tucumán: 3 INFD de gestión estatal y 3 de gestión privada

// Rasgos comunes de los formadores

Tal como dijimos, la investigación tuvo dos etapas, la primera de las cuales se comenzó a desarrollar en marzo de 2008. Como fue detallado en párrafos anteriores, a partir de un muestreo intencional fueron entrevistados equipos docentes de cinco provincias que integran las regiones Centro y NEA: Formosa, Misiones, Chaco, Entre Ríos y Santa Fe, algunos de los cuales han logrado resolver algunas dificultades inherentes a la formación en alfabetización inicial.

En la segunda etapa se implementó una indagación nacional muestral a partir de la cual fueron encuestados los profesores de Lengua y de Práctica pertenecientes a ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias. Ambas indagaciones nos han permitido acceder a un amplio cuerpo de información referido a:

- Sexo y edad de los docentes encuestados.
- Formación (carreras de pregrado, grado y posgrado).
- Antigüedad general en la docencia, en la formación para el Nivel Primario y en las cátedras a su cargo.
- Localización y tipo de gestión (estatal-privada) de las instituciones formadoras en las que se desempeñan.
- Denominación de la carrera y de las cátedras a cargo de cada docente.
- Cantidad de espacios curriculares de la formación docente que se encuentran a cargo de cada encuestado.
- Carga horaria frente a alumnos y situación de revista, modalidad de cursado y evaluación de las materias que dicta en la carrera de formación de docentes para el nivel primario.
- Participación en equipos técnicos, cargos directivos, acciones de capacitación docente y/o en equipos de investigación.

Estas indagaciones permitieron además avanzar sobre las problemáticas centrales de la formación en alfabetización inicial: los prejuicios que circulan en torno a la jerarquización que en el imaginario docente se les atribuye a las carreras de formación; los conceptos de alfabetización inicial que sostienen los formadores; los obstáculos que encuentran en el desarrollo de los contenidos de la alfabetización inicial durante la formación; la formación específica de los profesores en alfabetización inicial; las decisiones curriculares en relación con la alfabetización inicial asumidas desde las cátedras; el lugar de la alfabetización inicial en las prácticas y las decisiones en torno a la implementación de la propuesta alfabetizadora en dicho espacio; las opiniones sobre la alfabetización inicial y otras problemáticas asociadas directamente con ella.

El análisis de la información obtenida²⁷ nos ha permitido identificar algunas características que resultan comunes al colectivo de formadores de Lengua y Práctica y al mismo tiempo postular

²⁷ Recordemos que además de las entrevistas, en la primera indagación se realizó un análisis de los proyectos de cátedra que fueron solicitados a los profesores.

la existencia de tres perfiles de docentes que abordaremos de modo detallado más adelante. Para aproximarnos a estos resultados, comenzamos por presentar a continuación una caracterización general de los profesores (punto 2.1) y luego un conjunto de rasgos específicos que aparecen en los docentes formadores de modo recurrente (punto 2.2).

// Características generales

El universo analizado en la segunda indagación está conformado por 197 docentes de ISFD, de los cuales 21 son hombres y 176, mujeres. Estos docentes se distribuyen en las siguientes franjas etarias:

Cuadro N° 3: Cantidad de docentes según grupo de edad

Edades	Cantidad de docentes
20 a 30 años	7
31 a 40 años	46
41 a 50 años	86
51 a 60 años	41
Más de 60 años	17
Total	197

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Casi el 44% del universo estudiado tiene entre 41 y 50 años y porcentajes similares (superiores al 20%) se ubican en las franjas de 31 a 40 años y de 51 a 60 años.

En lo que respecta a la formación de los docentes, hemos indagado tanto sobre la formación de base como sobre los estudios de posgrado. De este modo, relevamos en el total de la muestra los siguientes valores:

- 188 títulos de grado,
- 52 títulos de pregrado,
- 59 títulos de posgrado o postítulos.

En los siguientes cuadros podemos observar la distribución de docentes en estas categorías.

Cuadro N° 4: Cantidad de docentes por materia que dictan según título de grado

Títulos de grado	Cantidad de docentes de			Total
	Lengua	Práctica	Lengua y Práctica	
Universitario específico	67	40	0	107
Universitario no específico	8	12	2	22
No universitario específico	67	17	0	84
No universitario no específico	3	12	0	15
Total	122	64	2	188

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Un grupo de 52 profesores (22 de Lengua, 29 de Práctica y 1 de Lengua y Práctica) poseen títulos de pregrado, no universitarios y no específicos para las materias que dictan, como por ejemplo los siguientes (los datos se reproducen a continuación tal como los profesores los escribieron en la encuesta):

- Animador socio cultural
- Asistente educacional
- Auxiliar en bibliotecología
- Bibliotecaria Auxiliar y Escolar
- Bibliotecario profesional
- Maestra de enseñanza básica
- Maestra especializada en educación inicial
- Maestra normal nacional
- Profesora especializada en jardín maternal
- Profesor para la enseñanza primaria
- Prof. Especial en educación temprana
- Prof. Para la enseñanza primaria y preescolar
- Profesora para la enseñanza primaria rural
- Profesorado en Enseñanza primaria
- Técnica en organización y planeamiento de instituciones educativas
- Técnico docente superior en planeamiento, organización y administración de la educación
- Técnico Superior en Administración Educativa
- Técnico Superior en Conducción de Servicios Educativos
- Técnico Superior en Conducción Educativa
- Técnico Superior en Ciencias de la Educación. Con Orientación y asesoramiento institucional

Cuadro N° 5: Cantidad de docentes por materia que dictan según título de posgrado o postítulos

Títulos de posgrado o postítulos	Profesores de			Total
	Lengua	Práctica	Lengua y Práctica	
Maestría específica	4	1	0	5
Maestría no específica	4	0	0	4
Especialización específica	2	4	0	6
Especialización no específica	5	4	1	10
Postítulo específico	16	3	0	19
Postítulo no específico	11	10	0	21
Doctorado específico	0	0	0	0
Doctorado no específico	2	0	0	2
Total	44	22	1	67

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Del universo analizado en la segunda indagación (197 docentes de ISFD) vemos en el cuadro que aproximadamente un tercio de los mismos ha obtenido títulos en estudios de posgrado. La mayor concentración (40 profesores en total) se da en los títulos correspondientes a postítulos específicos y

no específicos, es decir, relacionados o no con los problemas del campo de la formación de docentes para el nivel primario, entre ellos la alfabetización inicial. Le siguen las especializaciones específicas y no específicas con un total de 16 profesores y muy lejos, los docentes con maestrías (9 en total) y doctorados (2 profesores).

La cantidad promedio de espacios curriculares que se encuentran a cargo de cada encuestado es de casi dos materias por docente.

Cuadro N° 6: Promedio de materias por docente según cantidad de materias que dictan

Cantidad de materias que dictan	Promedio de materias por docente
	1,8
Una materia	100
Dos materias	52
Tres materias	34
Más de tres materias	11

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Por su parte, los promedios en la antigüedad general en la docencia, en la formación para el Nivel Primario y en las cátedras a su cargo son los siguientes:

Cuadro N° 7: Cantidad de docentes según antigüedad en la docencia

Antigüedad en la docencia	Cantidad de docentes
1 a 5 años	6
6 a 10 años	22
11 a 15 años	25
16 a 20 años	44
21 a 25 años	46
26 a 30 años	24
31 a 35 años	16
36 a 40 años	6
41 a 45 años	5
46 a 50 años	3
Total	197

La Antigüedad promedio es de 21 años y 2 meses
La antigüedad mínima es de 1 año y la máxima de 50 años

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Cuadro N° 8: Cantidad de docentes según antigüedad en la formación docente

Antigüedad total en la formación docente	Total	197
0 a 5 años	60	
6 a 10 años	39	
11 a 15 años	33	
16 a 20 años	34	
21 a 25 años	20	
26 a 30 años	11	

La Antigüedad promedio es de 11 años y 6 meses
La antigüedad mínima es de 0 años y la máxima de 30 años

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Cuadro N° 9: Cantidad de docentes según antigüedad en la cátedra

Antigüedad en las cátedras a su cargo	Total	376 ²⁸
0 a 5 años	179	
6 a 10 años	101	
11 a 15 años	35	
16 a 20 años	33	
21 a 25 años	20	
26 a 30 años	8	

La Antigüedad promedio es de 8 años
La antigüedad mínima es de 0 años y la máxima de 30 años

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Como vemos en los cuadros anteriores, los docentes tienen en las cátedras que ocupan actualmente, una antigüedad promedio de 8 años, que es menor a su antigüedad promedio en la formación docente (11 años y 6 meses) y en la docencia en general (21 años y 2 meses).

²⁸ Se ingresaron 382 nombres de materias, pero el cálculo se efectuó sobre 376 porque algunos docentes no respondieron este campo.

Los 197 docentes encuestados pertenecen a espacios de Lengua y/o de Práctica de la formación docente para el nivel primario, tal como podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 10: Cantidad de docentes por sexo según materias que dictan

Materias	Hombres	Mujeres	Total
Lengua	16	109	125
Práctica	4	65	69
Lengua y práctica	1	2	3
Total	21	176	197

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Podemos clasificar por tipo de gestión las instituciones formadoras en las que se desempeñan los profesores. Tal como se observa en la tabla que sigue, el 56% trabaja en institutos de gestión estatal:

Cuadro N° 11: Profesores por tipo de gestión del ISFD según materia que dictan

Materias que dictan	Estatal	Privada	Total
Lengua	74	51	125
Práctica	35	34	69
Lengua y práctica	2	1	3
Total	111	86	197

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

// Rasgos específicos

En su gran mayoría tanto los profesores de Lengua como los de Práctica que acabamos de caracterizar presentan una serie de rasgos específicos que analizaremos a continuación vinculados con:

- El reconocimiento y/o el sostenimiento de prejuicios que circulan en torno a la jerarquización que en el imaginario docente se le atribuye a las carreras de formación para el nivel primario.
- Los recorridos formativos en alfabetización inicial.
- El conocimiento y la opinión sobre los problemas de la alfabetización inicial en la escuela primaria.
- Los obstáculos comunes que encuentran en su rol de formadores.

Prejuicios en torno a la jerarquización de la carrera para el nivel primario

Existe una representación ampliamente difundida que forma parte del discurso habitual de los profesores, según la cual la formación para el nivel primario²⁹ tiene menor jerarquía que la formación de profesores para la escuela secundaria o la educación superior. En la primera indagación, la totalidad de los entrevistados reconoce la existencia de este prejuicio, aceptando que en sus instituciones se considera de mayor jerarquía la formación de profesores para la escuela secundaria.

En la segunda indagación, el prejuicio aparece asociado a las dificultades que encuentran los docentes para desarrollar los contenidos de sus materias y, en gran medida, vinculado a una valoración negativa sobre el perfil de los alumnos que eligen la carrera.

En este marco discursivo, las opiniones obtenidas en ambas indagaciones plantean diferencias en relación con los sujetos o factores a los que se atribuye prioritariamente el prejuicio o su origen, a la vez que establecen una comparación entre la formación que reciben los profesores en la universidad y la que reciben en los ISFD. En virtud de ello, las posturas asumidas pueden ser agrupadas en cinco categorías sobre las cuales presentaremos una explicación en los próximos apartados:

- a) El prejuicio es sostenido por los profesores.
- b) El prejuicio es sostenido por los alumnos.
- c) El prejuicio es sostenido por las instituciones formadoras.
- d) El prejuicio surge de diferencias objetivas entre las carreras y los alumnos.
- e) La desvalorización social de la docencia es el origen del prejuicio.

a) El prejuicio es sostenido por los profesores

Algunas opiniones respecto del prejuicio lo atribuyen a los profesores e interpretan que las diferencias se plantean entre la universidad y los ISFD, entre las carreras de una y otra institución y entre los alumnos de uno y otro ámbito. Además se afirma que las carreras que forman para primaria y Nivel Inicial gozan de menor prestigio aún estando dentro de las universidades, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

“Existe el prejuicio de parte de los profesores de las diferencias entre el tipo de estudiante que tiene la universidad y el del ISFD que forma para EGB. Hay docentes de ISFD que sostienen ‘con éstos (los alumnos) qué vas a hacer’”. (ai1/EN/2/9)³⁰

“Los docentes que forman para primaria ceden frente a las circunstancias de vida de sus alumnos. Si se sabe que trabajan se van relajando en el tiempo y los compromisos. Los docentes tienen que dar igual, no importa dónde trabajen. Más dan, más se va a generar en los alumnos.” (ai1/ISFD/1/3)

“Una cosa es decir que los estudiantes son distintos y otra es decir que no se puede porque son distintos. Los formadores tienen prejuicios de este tipo.” (ai1/EN/2/9)

“Nuestro alumno se caracteriza por no estudiar. Además viene con carencias en toda su historia escolar.” (ai1/ISFD/1/2)

²⁹ Numerosos profesores entrevistados también trabajan en la formación de profesores para el Nivel Inicial y sostienen que este prejuicio está igualmente difundido en esta carrera, que es ampliamente compartido con la formación para el Nivel Primario. En las entrevistas correspondientes a la primera indagación aparece por igual la mención a ambas carreras.

³⁰ A efectos de localizar la voz de los docentes en el contexto de las indagaciones realizadas, hemos por codificado los fragmentos transcritos del siguiente modo:

- ai1 / ISFD, U (Universidad) o EN (Escuela Normal) / número del Establecimiento / número de entrevista. (ET) miembro de equipo técnico.

- ai2 / F (formulario) y número / L (Lengua), P (Práctica) o L/P (Lengua y Práctica).

En las codificaciones anteriores, ai1 indica que el fragmento corresponde a la primera indagación y ai2 hace referencia a la segunda indagación. Para la primera indagación identificamos además si el docente se desempeña en un instituto (ISFD), en una Universidad (U) o en una Escuela Normal (EN); posteriormente mencionamos el número con el que fue registrado dicho establecimiento en la investigación y el número de entrevista correspondiente.

En la segunda indagación identificamos el número de formulario asignado a la encuesta y si el profesor se desempeña en espacios de Lengua (L), de Práctica (P) o en ambos (L/P).

“En general, el profesor y el estudiante universitario menosprecian el nivel terciario no universitario.” (ai1/U/2/24)

“El grupo social del que proviene el estudiante no es determinante de lo que va a ser después su carrera, pero creo que hay cuestiones culturales diferentes, familias que van al museo los sábados y familias que no tienen dinero para ir al museo los sábados.” (ai1/EN/2/9)

En este contexto, ceder frente a las “circunstancias de vida” de los alumnos es sinónimo de disminuir las exigencias porque trabajan, de enseñar menos porque no estudian, de acercar una bibliografía que no los contacta con las fuentes o los autores porque tienen dificultades en la lectura o porque no tienen tiempo para leer; en resumen, sinónimo de bajar las expectativas respecto de su rendimiento académico.

b) El prejuicio es sostenido por los alumnos

Los formadores afirman que los alumnos tienen diferentes representaciones sobre los estudios superiores y que las mismas inciden en sus expectativas y desempeño:

“En general, se cree que formar maestros tiene menor jerarquía que formar profesores en cualquier otra área. No pasa por quienes formamos a los docentes. Ése es un prejuicio que traen los propios alumnos que empezaron otras carreras. El 80% de los ingresantes de este año empezó otra carrera antes de la docencia, que no pudieron seguir por razones económicas o de distancia.” (ai1/EN/1/6)

“Quería agregar algo con respecto a mi experiencia personal como alumna de la universidad (en la carrera de Letras). La mayoría de mis compañeros despreciaban a las alumnas del profesorado de Nivel Inicial, incluso a la carrera (también universitaria). Así que dentro de la universidad también hay una jerarquía.” (ai1/U/2/24)

“Hay una investigación de la universidad que dice que, dentro de la universidad, los de menores ingresos están en la Facultad de Humanidades, a comparación de los de Ingeniería, Arquitectura y Economía. Y dentro de los que están en Humanidades, ya sea Geografía o Historia, hay una discriminación hacia los que estudian nuestra carrera.” (ai1/U/2/22)

Los profesores subrayan que las representaciones de los alumnos sobre la carrera inciden directamente en su desempeño. “Los alumnos ingresantes a las carreras de EGB no están posicionados como estudiantes” (ai1/EN/2/9), sostiene una docente entrevistada, explicitando una idea compartida por el resto de los profesores. No obstante, debemos decir que esta concepción del aspirante y sus expectativas parecen no entrar en conflicto con lo que efectivamente la carrera ofrece, ya que algunos formadores sostienen que en los ISFD las carreras son más fáciles que en la universidad y un alumno que no está posicionado como estudiante puede igualmente atravesarla sin mayores inconvenientes.

c) El prejuicio es sostenido por las instituciones formadoras

Según las respuestas incluidas en esta categoría, el prejuicio existe en las instituciones de formación, ligado a los modos con los que se organizan las carreras, a la distribución de los institutos en la geografía de las provincias y al desarrollo profesional y académico de sus docentes:

“Hay una cuestión de calidad que en esta provincia está relacionada con la cantidad de ISFD que alguna vez se abrieron y con la formación académica de profesores que tenían a su cargo cuatro y hasta cinco materias. Esa situación bajó la calidad de la formación en los ISFD. Los docentes del interior eran los que menor formación tenían.” (ai1/U/2/25)

“Hay un imaginario que sostiene que la universidad tiene un estatus distinto a otras instituciones, pero el mismo docente no cambia su nivel si trabaja para un instituto terciario y para la universidad.” (ai1/U/2/22)

“La universidad tiene contenidos más actualizados que los ISFD.” (ai1/ISFD/1/2)

“Para aprender el estudiante tiene que creer que lo que tiene que estudiar es complicado y por eso debe hacer el esfuerzo. La diferencia entre el que piensa que hace una carrera fácil y el que cree que su carrera es difícil está en que este último estudia de verdad pensando que le va a ir mal, en cambio el otro va relajadito.” (ai1/EN/2/9)

d) El prejuicio surge de diferencias entre las carreras y los alumnos

Entre las diferencias que enumeran los profesores es necesario hacer una mención especial a la extensión de la carrera. La duración de solo dos años y medio es el aspecto aludido por todos los entrevistados en la primera indagación como un elemento objetivo que fundamenta la desjerarquización de las carreras. Asimismo, se establece una relación directa entre el sector social del que provienen los aspirantes a maestros y las carreras cortas de Nivel Superior. Sin embargo, es necesario recordar que en la primera indagación se incluyeron dos carreras de formación de maestros de cuatro años de duración que pertenecen a universidades y, no obstante, el prejuicio sobre su jerarquía aparece con las mismas características que en las carreras cortas.

“Los estudiantes de docencia generalmente vienen de sectores desfavorecidos. Estudian una carrera corta que les permita una salida laboral rápida que cubra la necesidad de subsistencia.” (ai1/EN/2/11)

“Los planes de estudio de corta duración colaboran con el desprestigio.” (ai1/EN/2/10)

“Creo que tiene mucho que ver con la formación que se da en los profesorados de dos años y medio para los maestros y los profesorados para la escuela media que son de cuatro años.” (ai1/U/1/19)

Otra de las diferencias destacadas por los docentes de la muestra está relacionada con el origen social de los alumnos y la calidad de educación recibida antes del ingreso al profesorado. Los estudiantes pertenecientes a sectores pobres generan expectativas más bajas en sus docentes que los alumnos de sectores sociales más favorecidos; esta es una constante en los distintos niveles educativos. Entre las diferencias enunciadas por los profesores se encuentran precisamente la pertenencia de los alumnos a sectores de bajos ingresos, el clima educativo de sus hogares y el bajo grado de familiaridad con prácticas culturales ligadas a los estudios superiores.

“Los estudiantes universitarios hacen uso de Internet; los de EGB son más reacios hasta que se les explican las ventajas.” (ai1/EN/2/9)

“El ISFD donde trabajo está ubicado en un pueblo donde los niños van a la escuela primaria (tres estatales) y a la secundaria (una oficial y otra estatal). El nivel de conocimientos resulta escaso, estimo que por una relación estrecha familiar y amistosa entre maestros, profesores y alumnos (madres maestras y profesoras, padres profesores, presidentes de cooperadoras, preceptores, etc.) que hace que se relajen algunos controles y aprueben sin mayor dificultad. Estos alumnos, una vez egresados, intentan entrar a la Universidad. Algunos lo logran y los que no lo consiguen empiezan a estudiar Magisterio; y la rueda comienza de nuevo.” (ai2/F242/L)

Finalmente, a los estudiantes de profesorado de Nivel Primario que son de bajo nivel socioeconómico y que eligen una carrera de rápida salida laboral se les atribuye ausencia de vocación y, en consecuencia, escaso compromiso con la carrera elegida. Esto se ve como un obstáculo en el proceso de enseñanza de los contenidos de la alfabetización inicial:

“El que estudia para maestro muchas veces no puede acceder a estudiar otra cosa. Se está perdiendo la idea de estudiar por vocación.” (ai1/EN/2/11)

“Falta de vocación en muchos alumnos y, por lo tanto, de compromiso con la carrera que eligieron.” (ai2/F159/L)

“Los alumnos que eligen la carrera por descarte por lo general no han podido acceder a otras.” (ai2/F170/P)

“En el primer año de la formación docente, no todos los alumnos manifiestan un compromiso auténtico con la carrera elegida.” (ai2/F218/P)

“(Es un obstáculo) la falta de vocación.” (ai2/F292/L)

“(Son un obstáculo) algunos alumnos con falta de real vocación docente.” (ai2/F389/L)

“No todos los alumnos ingresan por vocación o con un pleno convencimiento acerca de lo que significa ser docente. Sobre este punto las derivaciones son muy variadas.” (ai2/F397/L)

“(Es un obstáculo) la escasa vocación docente agravada por motivos socioeconómicos.” (ai2/F576/L)

“(Es un obstáculo) la poca motivación para dedicarse a la enseñanza.” (ai2/F576/L)

e) La desvalorización social de la docencia es el origen del prejuicio

Los formadores plantean una relación estrecha entre la menor jerarquía que se le atribuye a la carrera y el proceso de desvalorización de la docencia en general y de desprestigio del maestro en particular: tanto la sociedad en su conjunto como círculos o ámbitos académicos no consideran al maestro como profesional, y este recibe permanentes reclamos y críticas de los niveles siguientes del sistema por las falencias de sus alumnos.

“Son distintas las representaciones que sobre los estudios superiores tienen los alumnos universitarios de los que estudian profesorado no universitarios. Algunos dicen que estudian a pedido de sus madres, ‘porque mi mamá me dijo que aunque sea estudie para maestra’”. (ai1/ISFD/1/2)

“Las carreras tienen el mismo nivel. La función del educador empieza en el Nivel Inicial y se irá desarrollando hasta el final de la secundaria. Todos los niveles son importantes. Tanto la formación en Inicial, en Primaria como en Secundaria tienen el mismo nivel. Sin embargo el prejuicio existe por la desvalorización de la docencia, especialmente del maestro, en los últimos años. Su salario tan bajo no le permite cubrir necesidades básicas. La carrera se fue desprestigiando.” (ai1/EN/2/11)

“El prejuicio está muy relacionado con las características que fue adquiriendo con el tiempo el ser maestro, una profesión a la que en los últimos años no se le da el valor que realmente tiene, entonces, ya sea socialmente o dentro de los ámbitos académicos, eso se mantiene, esa idea de que ser maestro no es ser profesional. Al maestro no se lo considera un profesional. Pienso que hay una desvalorización de la tarea docente, del maestro de EGB, muy relacionada también con la pérdida del lugar propio que el maestro históricamente ha tenido. Por su parte, el maestro también se ha ido corriendo de su tarea. En ese sentido creo que los profesores de media están en otra situación respecto del maestro. Creo que no se han corrido tanto de su tarea específica como el maestro de primaria.” (ai1/U/1/19)

“El maestro es el que carga con las culpas de las falencias en la educación de los otros niveles.” (ai1/EN/2/11)

Si bien la pérdida de prestigio del maestro y el deterioro de su posición cultural inciden en todos los aspectos de la formación y disminuyen las posibilidades de creación de condiciones favorables a los cambios, a la vez que acentúan la ausencia de discusión sobre estos problemas, cerramos este apartado con una comprometida frase de una de las formadoras: “Una cosa es decir que los estudiantes son distintos y otra es decir que no se puede porque son distintos.” (ai1/EN/2/9)ç

Los recorridos formativos en alfabetización inicial

En los últimos años el interés por la relación entre la formación y el desarrollo profesional docente ha crecido y es motivo de tratamiento en ámbitos académicos dedicados a la investigación educativa, en la administración de la educación y en organizaciones sindicales. Este creciente interés está relacionado con la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza y se concentra en la búsqueda de estrategias para optimizar la conexión entre la formación inicial y el desarrollo profesional en el trabajo institucional, estableciendo nexos entre escuelas e institutos de formación docente e integrando la teoría con la práctica. Por ello es relevante analizar las relaciones entre la formación inicial del profesor

y su desarrollo profesional, observando atentamente qué lugar ocupó en la formación el saber cuya enseñanza el profesor asume al acceder a las cátedras. Este aspecto cobra relevancia en virtud de los cambios que se registran desde 1994 (disminución del trabajo simultáneo de los formadores de maestros en el nivel para el que forman y falta de experiencia y/o conocimiento del mismo)³¹.

En la encuesta, se consultó a los docentes acerca de dónde o de qué modo aprendieron los contenidos de alfabetización inicial que enseñan en la formación docente de Nivel Primario. Los profesores podían indicar múltiples opciones, que podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 12: Cantidad de docentes por materia que dictan según respuesta sobre lugares y formas de aprendizaje de contenidos de alfabetización inicial

¿Dónde/cómo aprendió los contenidos de alfabetización inicial que enseña en la formación docente de Nivel Primario?	Docentes por materia que dictan			Total	
	Lengua	Práctica	Lengua y Práctica		
A través del estudio individual	119	54	1	173	
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal	85	36		121	
A través del estudio grupal	60	31		91	
En la carrera de grado	35	36		71	
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada	40	25		65	
En la carrera de posgrado	28	21		49	
Otros	Formación y experiencia docente	14	8	1	23
	Jornadas institucionales del ISFD		3		3
	Participación en foros educativos		1		1
	No contesta		1		1

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

El cuadro anterior ofrece un panorama variado. Los docentes manifiestan que el estudio individual es el modo más frecuente utilizado para aprender sobre la alfabetización. Evidentemente la práctica grupal del estudio es menos frecuente entre estos profesores, por lo menos en lo relacionado con dicho tema. A su vez, la capacitación en instituciones de gestión estatal aparece como una opción más frecuente en la formación de los profesores que la de organismos privados. Por otra parte, es muy llamativo el dato acerca de las jornadas institucionales que son mencionadas solo por 3 docentes de Práctica y ninguno de Lengua como una opción de aprendizaje sobre este tema.

En relación con los estudios de grado, recordemos que un número elevado de docentes a cargo de estas cátedras poseen el título de maestro (Normal Nacional) o profesores para la escuela primaria y en esas carreras se aborda de un modo u otro la alfabetización inicial. Entre los docentes de la primera indagación ninguno respondió haberse contactado con estos contenidos en su carrera de base.

Como decíamos, los datos muestran la gravitación del estudio individual y de la capacitación de organismos oficiales en los recorridos de formación de los profesores; algunos de ellos han hecho referencia a dichas instancias:

³¹ Véanse estos porcentajes en la Introducción.

“Recibí capacitación específica para el módulo ALFABETIZACIÓN del equipo técnico del PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente. 1994-1996, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.” (ai2/F259/P)

“Círculo E. Universidad de Rosario. Sede Campana-Formación de capacitadores. Seminario (Dirección Gral. de Cultura y Educación) Producción de materiales educativos (Dirección Gral. de Cultura y Educación).” (ai2/F265/L)

“Trabajo en otros ISFD, en el profesorado de Nivel Inicial, y accedimos a una capacitación sobre alfabetización inicial y avanzada a cargo del Ministerio de la Nación dictado por la Prof. Silvia González, en vistas del proyecto de Alfabetización Nacional y la posibilidad de capacitar en nuestra institución.” (ai2/F59/L).

“En la gestión de 15 años de dirección y 10 años de supervisión. En la transformación educativa implementada en la provincia durante los años 1995 y 2000 y en todas las capacitaciones posteriores permanentes a través de redes a distancia y en la participación permanente en foros de educación en los que participo.” (ai2/F187/P)

La totalidad de los profesores entrevistados en la primera indagación manifiestan no haber recibido formación en alfabetización inicial en sus carreras de base y muestran recorridos formativos muy fragmentarios y dispersos en relación con esta temática. Por su parte, el análisis de las encuestas de la segunda indagación nos ha permitido identificar y caracterizar algunas de las opciones que los profesores utilizan para iniciar y/o completar su formación ya sea en el momento del ingreso a la carrera o como parte del proceso permanente de desarrollo profesional. Las presentamos en los siguientes puntos:

El estudio grupal, individual y la ayuda de los colegas

Las prácticas más comunes al asumir una cátedra son el estudio tanto grupal como individual. Es altamente valorada la ayuda que se recibe de los colegas en el momento del ingreso. Los docentes mencionan recurrentemente el estudio de grupo como un proceso en el que intervienen pares, en la mayoría de los casos de la misma disciplina y, eventualmente, colegas con mayor trayectoria.

“Cuando tomé la cátedra por reemplazo, me fui enamorando del nivel, así que me puse a estudiar con colegas que tenían trayectoria pero más preguntas que respuestas y con quienes compartíamos las inquietudes. Era juntarse a leer lecturas recomendadas y a recomendarnos libros entre nosotras...” (ai1/EN/4/16)

“Una persona dentro de la institución me orientó y me ofreció bibliografía. ‘¿Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños?’: trabajos con un enfoque integral, recuerdo que era todo de editorial Aique. Bueno, con esos materiales comencé el primer año, aprendiendo. Trabajé y aprendí. Recurría permanentemente a otras profesoras.” (ai1/EN/2/11)

“Me desempeñé como alfabetizadora de adultos durante cinco años. Estudiábamos para poder encontrar solución a los múltiples problemas que se nos iban presentando.” (ai2/F20/L)

“Estudio grupal con hermanas que son docentes de Nivel Inicial, EGB 1 y 2, y compartimos tanto la teoría y la práctica.” (ai2/F240/L)

El estudio individual aparece como la primera actitud frente a la asunción de una cátedra y coexiste con el estudio grupal, siempre y cuando las condiciones lo permitan:

“El hecho de acceder a cubrir el espacio de la práctica implicaba sentarme a estudiar y a empezar de cero. Podía tener muchas herramientas en didáctica, pero no en alfabetización. Así que eso implicó unas cuantas horas de estudio, unas cuantas horas de lectura.” (ai1/EN/1/6)

En uno de los ISFD que forman parte de la primera indagación un profesor plantea la soledad como un problema, ya que durante algunos años fue el único profesor de Lengua en la institución:

“Yo comencé en el 2004 y cuando mi compañera de cátedra se incorporó, tuve a alguien con quien hablar porque yo estaba solo en la institución y no tenía con quién hablar. Las preocupaciones estaban sólo en mi mente. Cuando ella vino en el 2006, yo le dije: “Necesito que estés”. Así que nos reuníamos. Ella me pasaba el material que tenía y yo hacía lo mismo. Estamos empezando a trabajar en equipo.” (ai1/EN/2/10)

El tema del reconocimiento también aparece en forma recurrente en distintos momentos de las entrevistas, fundamentalmente en relación con el estudio como parte de la formación. En el siguiente fragmento también aparece ligado a la soledad:

“Entonces comencé un trabajo de hormiga. Así que había que buscar material, conseguir libros de otros lugares inclusive, leer por nuestra cuenta y probar en el aula... Y bueno, por ahí muchas veces en soledad, viendo los resultados pero sin que nadie te lo reconociera.”(ai1/ET/2)

Concurrencia a las escuelas y capacitación

Algunas prácticas que comúnmente utilizan los profesores para conocer el nivel para el que forman son la concurrencia, la observación, el contacto con docentes de las escuelas de práctica o la asistencia a aquellas escuelas que los invitan cuando desarrollan cursos de capacitación o perfeccionamiento:

“Siempre fui consciente de que estaba formada para media. Siempre fui absolutamente consciente de eso. Entonces cuando empecé en el nivel terciario en principio di unas cuestiones absolutamente teóricas. Luego, en algún momento, me pongo a observar y realmente me preocupo. Me pongo a observar la primaria, les pregunto a mis hermanas que son todas maestras. Les pido que me traigan material, a ver cómo se hace.” (ai1/EN/4/16)

“En cátedra compartida con docentes en actividad en el Nivel Primario.” (ai2/F369/L)

“A través del contacto con las prácticas de los alumnos de residencia, propiamente en las aulas de enseñanza de las escuelas de EGB 1 y 2.” (ai2/F170/P)

“A través de la observación directa de clases de Lengua en el Primer Ciclo de la EPB. La consulta a los docentes observados sobre métodos y estrategias empleados en el desarrollo de sus clases.” (ai2/F561/L)

“Alguna vez empecé con los programas de capacitación del gobierno y en algunos lugares, sobre todo en los pueblos más chicos, los docentes se te acercan y te piden que vayas a su aula. Entonces uno va y ve eso, donde no llegan los cursos. Cuando uno va están tan agradecidos, te sacan todo lo que pueden para aprender y ahí yo suelo pedir evaluación. Pregunto qué hacen, cómo lo están haciendo o cómo lo piensan hacer para mejorar.” (ai1/EN/2/9)

“A través del diseño de capacitaciones destinadas al nivel primario. Observaciones de clases, documentos curriculares...” (ai2/F378/L)

“Al realizar tareas como Capacitador en Alfabetización” (ai2/F269/L)

Los profesores reconocen que la práctica en el nivel es importante para la formación de docentes:

“Creo que a mí me sirvió mucho haber trabajado, casi en simultáneo, en tres niveles. Trabajaba como maestra, trabajaba en la escuela secundaria y trabajaba en el profesorado, hasta que en el '80 tuve que dejar una de las opciones y dejé la primaria. Me había iniciado como maestra de la escuela primaria y después seguí en la escuela secundaria siempre. Entonces mi vinculación con los tres niveles y estar permanentemente con distintos colectivos docentes, viendo sus necesidades, sus dudas, que permanentemente te están preguntando, me abrió un espacio para ver qué es lo que pasaba en las aulas.”(ai1/ISFD/1/3)

Por su parte, los profesores en Lengua que también trabajan en los espacios de acompañamiento de la práctica ponen de relieve la observación como instrumento para conocer la realidad del aula. Sin embargo, es importante destacar que estas observaciones se llevan adelante en el espacio de trabajo, mientras conducen a los alumnos, o a través de ellos, y generalmente desligadas de una mirada investigativa en relación con la implementación de experiencias en las escuelas.

“Aprendí mucho de las observaciones, la observación es algo que respeto muchísimo desde cuando hice el tramo pedagógico de la carrera de profesora para completar mi formación. Observar distintas escuelas, con distintos profesores, distintas edades, distintos métodos.” (ai1/EN/4/17)

Por otra parte, los formadores señalan que es necesario mantener viva la relación entre las cátedras y la escuela. Sin embargo, esta parece ser una práctica habitual en un grupo pequeño de profesores que encontraremos más adelante incluidos en el perfil destacado, mientras en el resto aparece como una postura discursiva. De todos modos, es importante señalar la coincidencia de los profesores en subrayar el carácter altamente positivo del contacto con el nivel.

Expertos e instituciones de referencia

La totalidad de los entrevistados señalan que la consulta a los expertos es una práctica común y deseada cuando se encuentran con problemas que no pueden resolver. El contacto con el experto no siempre es buscado, a veces sucede a través de la concurrencia a un curso o capacitación masiva u obligatoria decidida por las instituciones o por las provincias.

Los entrevistados de menor antigüedad sostienen que las instituciones formadoras deberían contener a sus egresados ofreciendo asistencia profesional para la tarea de formar maestros, convirtiéndose en centros de referencia para las consultas:

“Concretamente la formación permanente debería estar en los ISFD, de donde el docente egresó; es el lugar más familiar donde podría recurrir o tiene que recurrir y es el lugar donde tendrían que tener las respuestas o al menos poder armar equipos para orientar a sus propios egresados. Haciendo una comparación con otros profesionales que no son de la educación, ellos tienen sus colegios, de abogados por ejemplo; sus juntas médicas con otros profesionales. Y cuando les surge alguna cuestión que deben enfrentar para su especialización o para tener mejores herramientas recurren a ellos. Y qué bueno sería que se instalara esa idea dentro de la docencia, que tuviéramos lugares permanentes donde consultar, recurrir, perfeccionarnos.” (ai1/ET/1)

En particular, los profesores de Lengua han destacado la función del experto en el tema, señalando algunos de sus roles. Entre estos, los profesores de menor antigüedad destacan las funciones de difundir datos y bibliografía desconocidos, desatar conflictos o procesos de reflexión y de reconstrucción teórica, y de contener o calmar la angustia del profesor cuando descubre la responsabilidad que ha asumido, como vemos en los tres fragmentos siguientes que corresponden a una profesora novel (menos de cinco años de antigüedad en la docencia y en la formación docente):

“Contrastar con experiencias de personas que están realmente involucradas en el proceso de alfabetización y que tienen muchos más datos, muchas más herramientas de las que uno hubiera pensado, y que conocen dificultades reales de un alumno que yo no hubiera previsto.”

“Yo asistí a un seminario con una mochila epistemológica que, bien o mal construida, era la base de mis acciones pedagógicas y de la guía que yo les ofrecía a mis alumnas. Y debo decir que escuchar las experiencias y los aportes de gente que sabe fue para mí un verdadero impacto epistemológico. Lo que para mí resulta valiosísimo es el conflicto cognitivo que provocaron en mí los expertos. Como era de esperar, todo cambió a partir de allí porque fue necesario volver la mirada para ver qué es lo que aún servía del marco teórico y qué es lo que había que cambiar: las lecturas sobre la teoría, las prácticas y el compromiso.”

“Un experto me dijo que no podía mirar para otro lado y tenía que asumir los problemas de la alfabetización. Y yo me angustié. Pero otro experto me dijo: ‘Empezá a trabajar y listo’. Fundamentalmente me preocupan los errores que cometí, quizás no errores por cosas tan mal hechas, sino por cosas no hechas, que es peor.” (ai1/U/1/21)

Los profesores de mayor antigüedad destacan como funciones del experto la competencia para mostrar el panorama de los problemas del campo y las herramientas para la superación de los mismos, y la capacidad para ofrecer la posibilidad de discutir para aprender y de aprender para prever algunas situaciones problemáticas.

“¿Qué hago frente a un problema? Consultar a un experto... a ver quién sabe sobre esto, a dónde recorro. Voy a recurrir a quien sabe más, a quien tiene más práctica.” (ai1/EN/4/16)

“Cuando pienso en esto de consultar a otro, siempre he tenido mucho respeto por la gente que tiene mucha antigüedad, he tenido también criterio para darme cuenta cuándo la gente juntó años y cuándo juntó años y también aprendizaje, saber, nuevas ideas y demás. Trabajé con una profesora que ahora está de licencia y discutimos el área de Lengua, a matar o morir, y ver por dónde pasaba el interés del maestro de grado y por dónde el del profesor. Y cada vez que no sé algo, trato de buscar al especialista y trato de aprender con él.” (ai1/EN/1/6)

“La capacitación obligatoria (a cargo de un experto en el tema) nos abrió el panorama, nos presentó en realidad la situación o cómo deberíamos enfrentarla y nos dio herramientas básicas elementales. A mí me abrió la cabeza.” (ai1/ET/2)

“Trabajé como ayudante ad honorem en la cátedra de Enseñanza de la Lengua 2 junto a la Prof. Berta Bilbao. La alfabetización inicial siempre me interesó así que hice cursos e investigo todo lo que puedo.” (ai2/F581/L)

Como vemos, existen énfasis diferentes en las funciones atribuidas a los expertos por los profesores noveles y por los de más antigüedad, pero un aspecto destacado por igual en el rol del experto es su posibilidad de encontrar el problema, delimitarlo para describir sus características y lograr comunicarlo. En este contexto, y tal como sostiene Duschatsky, no importa cómo se denomine a los expertos; pueden ser llamados maestros o no, pero de una u otra forma son figuras que en relación con otros producen determinados efectos, generan y “motorizan operaciones que tocan al otro” (2008: 67).

Librerías, bibliotecas, Internet

Ligados al estudio individual, aparecen los recursos que se utilizan en la formación: la bibliografía, generalmente recomendada por expertos o profesores con mayor trayectoria, las bibliotecas y las librerías reales o virtuales.

“A partir de ahí comencé, y hasta el 2007, a consultar Internet, ya que acá no hay grandes librerías. Comencé a comprar libros en Bs. As. y a armar una biblioteca, porque sabíamos que en algún momento la formación docente se iba a abrir nuevamente.” (ai1/EN/2/11)

“Saqué de la biblioteca cantidad de libros: Ferreiro, yo ya la había leído pero nunca pensando en formar docentes para el Nivel Primario. Saqué el libro de Daviña que resume los métodos y también habla de la psicogénesis. Lo saqué porque Lila Daviña es bastante conocida en Santa Fe. Después me fui hasta la biblioteca pedagógica y ahí busqué los libros de enseñanza de primaria. Saqué una carpeta de palabra generadora que era para maestros. Yo sabía que la lingüística era fuerte para mí pero la literatura no. Saqué libros, leí literatura para niños, anotaba nombres, cuentos que me habían gustado. Ahí recurrí a la poética de Todorov.” (ai1/EN/2/9)

“Recibo como suscripción la revista Lectura y Vida que me proporciona actualización bibliográfica y de contenidos en mi área de trabajo.” (ai2/F284/L)

“Lectura recomendada por docentes de la asignatura y de mis profesores en la carrera. Lectura de material recomendado en revistas de educación e Internet.” (ai2/F312/L)

El cursado de la carrera en la que se trabaja

De los 25 profesores entrevistados en la primera indagación, 3 de ellos han tomado la decisión de cursar la carrera en la que se desempeñan como formadores u otras afines; esta decisión aparece ligada a preguntas que no se pueden responder o a problemas que no se logran interpretar con los conocimientos disponibles hasta el momento. En este sentido son muy interesantes los dos relatos siguientes: el primero corresponde a una profesora de antigüedad media y el segundo a una docente novel.

Relato 1: Profesora de antigüedad media

Entrevistador: ¿Cuáles han sido tus pasos en la formación que te han permitido tener conocimientos sobre alfabetización inicial?

Docente: En principio, yo agradezco la formación que tuve. Yo me recibí en Bs. As., en la Escuela Normal de Avellaneda. Y mi instituto formador ha sido muy bueno, sobre todo cuando hice el Profesorado de Nivel Primario. Hice un tronco común que me especializó para trabajar con alumnos con retraso mental. Cuando empecé a trabajar como maestra, me tocó un primer grado y la verdad es que me sentí muy mal porque no sabía qué hacer. El trabajo con esos niños me llevó a pensar qué hicieron ellos antes de estar allí. Eso me llevó a volver a Bs. As. y estudiar el profesorado de Nivel Inicial. (ai1/EN/1/6)

Relato 2: Profesora novel

Entrevistador: Sos una profesora muy joven y hace poco comenzaste a formar docentes para la escuela primaria, ¿cómo te las ingeniaste para ofrecer formación en alfabetización inicial?

Docente: La juventud, muchas veces, nos lleva a hacer cosas que no son las adecuadas o son completamente irracionales (risas). Pero lo bueno es que siempre tuve noción clara de que ese tema es un hueco en mi formación. Así que eso implicó unas cuantas horas de estudio, unas cuantas horas de lecturas y también, de modo paralelo, sentarme en el ISFD de acá y asistir como alumna. Es decir, a la vez que tenía mis alumnas con las cuales iba trabajando e iba siguiendo el programa de la profesora a la cual suplantaba -que me orientaba a la distancia-, me inscribí como alumna en el instituto e iba a las clases, especialmente a las de Lengua, porque a mí lo que realmente me preocupaba era entender ese universo de “un poquito de cada cosa”, que es muy diferente a la formación que yo tuve. No lo pude terminar pero cursé todas las materias de primer año y todas las de segundo porque mi objetivo también era ponerme en el lugar del alumno que tiene que cursar Lengua I o que tiene que hacer la Práctica, y que tiene que cursar también Matemática, Educación Física, Historia y todas las demás materias que están previstas. Entonces, me preguntaba ¿cuánto espacio puede tener para dar cuenta de lo que va aprendiendo? Yo necesitaba ponerme en la piel del otro, que estaba teniendo un proceso de formación muy distinto al que yo había tenido. Lo sobreviví. Fui una persona antes y una persona después (ai1/U/1/21).

Dos cuestiones centrales quedan planteadas en el primer relato: por un lado nos muestra que es posible cursar una carrera específica (en este caso la profesora es maestra de nivel primario) en la que no se aprenda cómo resolver la alfabetización inicial y, por otro, que el análisis del problema por parte de quien lo sufre puede derivar en decisiones que lo acrecienten. Esto hace que profesores que cursan más de una carrera puedan encontrar que su problema subsiste.

Según la DiNIECE (2007: 29), los profesores realizan esfuerzos sostenidos de formación. Al momento de realizarse el Censo 2004, de los formadores que estaban frente a alumnos, el 12,3% declaró estar cursando una carrera de posgrado y el 13,5% tener título de maestría o doctorado. Además, siete de cada diez docentes declaró haber realizado cursos de capacitación de 40 o más horas presenciales en el último año.

Estos datos revelan una tendencia a estudiar cada vez de modo más continuo, pero esta acción debería estar acompañada por propuestas más específicas de intervención sobre los problemas de la práctica docente, entre ellos, los de la alfabetización inicial.

El segundo relato pone de relieve un aspecto verdaderamente problemático de la formación docente de Nivel Primario que consiste en abordar “un poquito de cada cosa”. Escondida en el objetivo de que el maestro tenga una formación general e integral, existe una tendencia enciclopedista que atraviesa la formación y que subyace en el triunfo de los planteos de ampliación de la carga horaria de los espacios curriculares por encima de los intentos de profundización del estudio de los problemas específicos de la futura práctica profesional.

Uno de los componentes de este problema es que las cátedras están precisamente a cargo de especialistas que a lo largo de su formación no han abordado más que un campo de estudios con algunos objetos centrales y a quienes les resulta muy difícil, tal como lo expresa la profesora, comprender que la formación de un maestro no puede ser la suma de todos los campos específicos (Ciencias Sociales, Naturales y del Lenguaje, Literatura, Matemática, Investigación, Tecnología, Artes, Educación Física, Psicología, Sociología, Didáctica, Currículum y otros).

Este aspecto cobra particular relevancia en momentos de cambio o revisión curricular, fundamentalmente relacionados con la extensión de la carrera, porque nos previene frente al riesgo de plantear en mayor tiempo más de lo mismo, es decir, un “poquito de cada cosa” pero sin el abordaje de los aspectos específicos de la formación, por ejemplo el perfil alfabetizador del docente.

Conocimiento y opinión sobre los problemas de la alfabetización inicial

En algún momento del desarrollo profesional, el formador toma contacto con los problemas de su campo, en este caso, con los problemas específicos de la alfabetización en el nivel para el que forma, que en su conjunto son los desafíos que su alumno, futuro docente, enfrentará en la escuela. También, en algún momento de su desarrollo profesional, el formador asume, construye y analiza los problemas del campo para producir cambios en el proceso de formación, de modo tal que los futuros egresados se encuentren mejor posicionados respecto de las situaciones más difíciles que han de encontrar en el terreno.

A partir de este proceso de construcción, comprensión y análisis, el profesor va conformando un diagnóstico o estado de la situación que le permite reflexionar y eventualmente introducir mejoras en la formación inicial como también impulsar proyectos de extensión y de investigación que acrecienten y profundicen el conocimiento de la situación y su posicionamiento respecto de ellos.

Elaborar un buen diagnóstico es una tarea experta que subyace en la toma de decisiones respecto de los problemas. Una de las primeras decisiones para construir un buen diagnóstico consiste en seleccionar las fuentes de información (los contextos y los actores que pueden aportar información relevante que permita conocer una situación determinada) y los instrumentos para el relevamiento de la misma. Para lograr estos propósitos, el formador debe acercarse a la tarea desde una perspectiva experta o ser guiado por un experto, cuya mirada le permita interiorizarse de las variables en juego.

Una de las habilidades técnicas básicas en un desempeño experto es la selección y uso de fuentes de información existentes y disponibles que permitan enfocar cada nueva situación con el conocimiento generado en situaciones anteriores. En el análisis de esa información se pone en juego la calidad de las estructuras de conocimiento en relación con el campo de la enseñanza, del aprendizaje y de un objeto de conocimiento particular, en este caso, el proceso de alfabetización inicial.

Para explorar el conocimiento y la opinión de los formadores respecto de los problemas ligados a este proceso y cómo se contactan con los mismos, uno de los puntos de la encuesta solicitaba la opinión acerca de cómo está funcionando en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria. Esta pregunta nos permite aproximarnos a un vasto conjunto de respuestas que hemos analizado e incluido en las categorías que se presentan en el siguiente cuadro. En el mismo hemos agrupado las respuestas que focalizan o describen algún aspecto (1 a 7), las que califican el funcionamiento del proceso de alfabetización mal, bien y regular (8 a 10) y las que no responden o manifiestan algún obstáculo para hacerlo (11).

Cuadro Nº 13: Cantidad de respuestas de los docentes según el funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria

Funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria	Cantidad de respuestas
1. Opiniones que focalizan la propuesta metodológica: con mezcla de métodos, enfoques, teorías.	32
2. Opiniones que focalizan la heterogeneidad de las propuestas alfabetizadoras: de modo heterogéneo, diverso y asistemático.	29
3. Opiniones que focalizan la formación del docente al frente del aula: a cargo de docentes desactualizados.	27
4. Opiniones que evalúan la interpretación o adhesión al enfoque constructivista en alfabetización.	13
5. Opiniones que focalizan la falta de atención a la diversidad de niños y contextos: de modo homogéneo, estereotipado.	11
6. Opiniones que describen la implementación de una propuesta específica.	6
7. Opiniones que focalizan la situación de los alumnos: déficit en los aprendizajes.	5
8. Opiniones que califican: mal	25
9. Opiniones que califican: bien	11
10. Opiniones que califican: regular	8
11. No responde. Opiniones que no abordan el tema. No quiere emitir opinión. Manifiesta no tener opinión formada	30
Total	197

Sexo

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

A continuación analizaremos algunas respuestas destacadas y representativas de cada uno de estos grupos.

Opiniones que focalizan la propuesta metodológica

Sin dejar de hacer referencia a otros aspectos diversos, este grupo de opiniones centra su atención en la mezcla de métodos, enfoques y teorías así como en la prevalencia de métodos tradicionales y enfoques desactualizados.

“Cada docente trabaja con un estilo diferente, propio, en el que se advierte una mezcla de propuestas y métodos que van desde la palabra generadora disfrazada hasta una propuesta constructivista. En tercer año es donde se comienzan a ver algunas dificultades, como un retroceso. Aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento generalmente van quedando, mejor dicho pasando con carencias importantes.” (ai2/48/L)

“Conviven las didácticas conductistas y constructivistas. A veces las alternan en el mismo grupo escolar. No se trabaja centrando la actividad en el leer y escribir con propósitos reales.” (ai2/293/L)

“En nuestra ciudad, en escuelas públicas y privadas, algunas maestras aplican el Método Psicogenético; otras se inclinan por el aprendizaje Atomístico: la letra, la sílaba, la palabra, y también el Método de Palabra Generadora. Puedo afirmar la falta de conocimiento relacionada a lo lingüístico (segunda articulación del lenguaje) y nociones acerca de los aportes que brindan las Ciencias del Lenguaje.” (ai2/586/L)

“En la actualidad, en Salta, hay diversidad de propuestas, y en una misma aula se desarrollan también actividades que responden a diferentes enfoques. Predominan el Método Natural Italiano, Palabra Generadora y Psicogénesis, entre otros.” (ai2/1007/L)

“En las escuelas primarias de la localidad hay una heterogeneidad de criterios en cuanto a este tema. Algunos docentes utilizan métodos tradicionales como palabra generadora; otros, utilizan el global o ideovisual. Otros, secuencias didácticas partiendo de una receta, cuento, etc.” (ai2/24/L)

“Diría que en general prevalece el copiado. Los trabajos con la lengua siguen la propuesta de una editorial y no se conocen los criterios de selección. La literatura circula escasamente. Las producciones también son escasas.” (ai2/360/L)

“La diferencia de discursos que aparecen entre los docentes, en relación al abordaje didáctico de la enseñanza de la lectura y la escritura. En algunos centros educativos se evidencia la implementación de métodos de alfabetización tradicionales que hacen hincapié en la transmisión de pequeños fragmentos, en la reiteración y en la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos; de esta manera parecería que se aprende a leer y a escribir sumando las partes que el maestro proporciona de acuerdo a la moda del momento.” (ai2/334/P)

“Falta de promoción de la lectura y escritura aplicando metodologías actualizadas, utilizando en la mayoría de los casos metodologías más tradicionales que priorizan la forma de la lengua y la actitud pasiva del alumno.” (ai2/565/P)

En las opiniones que focalizan la propuesta metodológica aparecen las siguientes expresiones: “cada docente trabaja con un estilo diferente”; “se advierte una mezcla de propuestas y métodos”; “conviven las didácticas conductistas y constructivistas”; “algunas maestras aplican el Método Psicogenético, otras se inclinan por el aprendizaje Atomístico...y también el Método de Palabra Generadora”; “métodos diferentes (a veces en una misma institución conviven)”; “diversidad de propuestas y, en una misma aula, se desarrollan también actividades que responden a diferentes enfoques”; “utilizan métodos tradicionales”; “la escuela sigue frenada en épocas lejanas”; “falta de promoción de la lectura y escritura”; “predominio de una concepción de la alfabetización como decodificación, prácticas de lectura mecánicas”.

Opiniones que focalizan la heterogeneidad de las propuestas alfabetizadoras

Otras opiniones sostienen que la alfabetización inicial funciona de modo heterogéneo, diverso, asistemático, desarticulado y fragmentario, y precisamente por ello no se puede garantizar el acceso de todos a una buena alfabetización.

“Es muy heterogénea, según la institución y el contexto social.” (ai2/52/L)

“Las prácticas alfabetizadoras en las escuelas de la zona donde se encuentra el Instituto se caracterizan por su heterogeneidad. No hay lineamientos, desde la política educativa que señale con fuerza de qué manera se debe alfabetizar. Esto hace que las escuelas (o los maestros) empleen las más variadas formas para la enseñanza de la lectura, sin advertirse en las misma un sustento teórico que fundamente sus prácticas.” (ai2/354/L)

“Dificultades para formular un Proyecto Alfabetizador Institucional. Escasa articulación de los contenidos de la alfabetización inicial. En las escuelas no se suelen destinar los recursos humanos más calificados en alfabetización inicial, ya que se les asigna esta responsabilidad a los docentes iniciantes, inexpertos o reemplazantes. La propuesta de enseñanza suele ser ocasional y asistemática, sustituida por tareas mecánicas, repetitivas y desprovistas de significación para los alumnos y/o docentes. En algunos casos, también es incoherente, ya que utilizan métodos de palabra generadora, fónicos, etc., y algunas actividades con enfoque comunicativo; propuestas de enseñanza que ponen el acento exclusivo en el sistema de escritura; considerar que todos los alumnos son iguales, que obedecen a etapas estipuladas con carácter universal; entender que sólo el área de Lengua es responsable de la alfabetización inicial. Hay muchos esfuerzos de los docentes para cambiar su práctica, aunque reclaman el método salvador para enseñar el sistema de escritura.” (ai2/357/L)

“En forma muy variada, según se trate de diferentes colegios.” (ai2/486/P)

“Funciona en forma variada de acuerdo a los diferentes niveles sociales y lugares donde se encuentran las escuelas.” (ai2/309/L)

En las opiniones que focalizan la heterogeneidad de las propuestas alfabetizadoras aparecen expresiones como: “diferencias notables en los distintos establecimientos”; “diferente formación entre los docentes”; “falta de continuidad y sostenimiento”; “desempeño de los docentes diverso”; “según la capacidad del docente a cargo y la posibilidad del directivo de poder asesorarlo”; “discontinuidades”; “depende de la docente”; “heterogénea”; “trabajos aislados y solitarios”; “forma dispar”; “esfuerzos individuales; aislados y sin continuidad”; “de acuerdo a la institución, a la gestión y al contexto se desarrolla la alfabetización inicial de distinta manera”; “todo depende de la institución, mucha diversidad en las propuestas actuales”; “compleja y con altos grados de desigualdad en cuanto a logros obtenidos”; “en parte puede deberse a cuestiones de infraestructura escolar o recursos didácticos y tecnológicos, en parte a la idoneidad y/o dedicación y compromiso profesional del docente”; “heterogeneidad”; “la propuesta de enseñanza suele ser ocasional y asistemática, también es incoherente”; “panorama muy heterogéneo”; “no se percibe una propuesta sistemática”; “panorama de desconcierto”; “expectativas desencontradas en las que priman los malentendidos, el desconocimiento mutuo, la insuficiencia de conocimiento profesional y de políticas de desarrollo curricular”.

Opiniones que focalizan la formación del docente

En la escuela primaria la alfabetización inicial funciona a cargo de docentes desactualizados, con concepciones erróneas, poco reflexivos, que trabajan en líneas opuestas a la capacitación y formación del ISFD.

“Creo que los casos en los que funciona bien no constituyen la mayoría y que el mérito en esos casos lo tienen algunos docentes y/o equipos muy comprometidos. Sin embargo creo que son muchos los docentes en ejercicio que demuestran una gran ignorancia y falta de sensibilidad sobre este tema y MUCHÍSIMOS los directivos y supervisores que permiten que esto suceda porque no cumplen adecuadamente sus funciones.” (ai2/91/L)

“Sin unidad de criterios, con poca información y/o formación académica, con fuerte peso de las teorías antiguas y de la matriz de aprendizaje de los docentes.” (ai2/572/L)

“Creo que no responden a las teorías o enfoques que enseñamos en los profesorados; tampoco observo estrategias basadas en otros enfoques (por ej., palabra generadora). Los docentes utilizan estrategias que responden a su experiencia, a las propuestas de manuales y revistas para docentes. Creo que la alfabetización es pobre, sobre todo en los contextos más desfavorecidos. No se logra superar el sentido de que alfabetizar es algo más que leer y escribir del manual.” (ai2/575/P)

“Considero que falta mucha formación al respecto. Mis colegas docentes han abandonado en gran parte la práctica reflexiva y se atribuyen casi siempre a factores externos los fracasos en el campo de la alfabetización. La gran mezcla de métodos para la enseñanza sin un soporte teórico práctico consistente lleva a un proceso plagado de errores conceptuales que redundan en alumnos subalfabetizados.” (ai2/315/L)

“En el ítem anterior sobre problemas para dictar la materia³², se introdujo la cuestión de la falta de sustento teórico de parte de las docentes con las cuales las alumnas realizan sus prácticas; es tal la combinación de metodologías que parece que han sido heredadas, sin una reflexión sobre los enfoques o marcos en los que se encuadran las mismas. Asimismo, se encuentran docentes que siguen trabajando con métodos totalmente descartados por su ineficacia y preguntándose el porqué del fracaso de sus alumnos en el nivel inicial. A raíz de esto se advierte que la formación inicial recibida por esos docentes no contempló la preparación de éstos en el rol de alfabetizadores, y que los contenidos de alfabetización inicial no fueron abordados en ninguna materia, ni como accesorios. Por otra parte, no existen capacitaciones

³² Se refiere al ítem anterior de la encuesta, en el que se solicitaba la mención en orden de prioridad, de tres aspectos que obstaculizan el desarrollo de su materia.

masivas sobre los últimos enfoques desarrollados, quedando el perfeccionamiento, en este aspecto tan relevante, librado a la buena voluntad y al interés de algunos docentes en esta temática.” (ai2/202/L)

Las expresiones destacadas en las opiniones que focalizan la formación de los maestros son: “no tienen bien en claro cómo hacerlo”; “gran ignorancia y falta de sensibilidad”; “distancia entre lo que proponemos desde la capacitación... lo que las docentes creen que deben hacer, y lo que efectivamente se hace en las escuelas”; “aspectos que deben reformularse desde la preparación de los docentes”; “con poca información y/o formación académica”; “con fuerte peso de las teorías antiguas y de la matriz de aprendizaje de los docentes”; “los docentes desconocen qué deben hacer en el primer ciclo respecto del tema y explican el fracaso escolar desde lógicas que los excluyen”; “hay una concepción equivocada con respecto a las competencias que implican aprender a leer y a escribir”; “están desorientados y no saben muy bien hacia dónde deben dirigirse. Muchos desconocen cuál es el enfoque que sustenta sus prácticas docentes”.

Opiniones que evalúan la interpretación del enfoque constructivista

De modo muy diverso, algunas opiniones se centran en la evaluación del enfoque constructivista: algunas sostienen que no se ha interpretado como corresponde, y otras opiniones sostienen que el mismo convive con propuestas antagónicas.

“Creo que aún hay muchos docentes que no han comprendido o tienen conceptos erróneos acerca del enfoque constructivista en la alfabetización inicial. Aún siguen utilizando el enfoque como método y perduran prácticas con una fuerte lógica conductista.” (ai2/446/L)

“Creo que los docentes de escuela primaria no adhieren al enfoque constructivista para la alfabetización y reproducen los modelos con los que fueron alfabetizados y con los que se sienten más seguros. Esto lleva a que los alumnos y alumnas no se sientan incentivados para la lectura y la escritura, dado que se enseña en forma descontextualizada y mecánica.” (ai2/207/P)

“Considero que la alfabetización inicial en la escuela primaria funciona medianamente bien por la interpretación errónea del enfoque constructivista.” (ai2/389/L)

“En general es tradicional, aunque se declaren constructivistas.” (ai2/296/P)

“Considero que en el nivel primario se está trabajando con el enfoque constructivista, y se despliegan estrategias para que la enseñanza de la lengua se aborde como una práctica social.” (ai2/368/P)

Opiniones que focalizan la falta de atención a la diversidad

Este grupo de opiniones subrayan la idea de que en la escuela primaria la alfabetización inicial se lleva adelante con prácticas y rutinas que no tienen en cuenta la diversidad y creatividad de los niños y tampoco el contexto.

“Funciona de manera homogénea: el mismo contenido para todos al mismo tiempo. ¿No pudo aprender? Repite. No se atiende a la diversidad.” (ai2/134/L)

“Considero que no se tiene en cuenta en su totalidad el contexto en el que se desenvuelve el alumno, el formato de familia en el que está inserto el alumno, los nuevos códigos culturales que manejan las nuevas generaciones, entre otros, lo que produce una distancia importante entre los códigos que sostienen los alumnos y los que maneja el docente.” (ai2/128/P)

“Creo que se aplica un estereotipo poco creativo en la mayoría de los casos, descontextualizado de la realidad y de los contenidos entre sí. Rutinas sin sentido (¿qué le puede decir una A rellena con papeletos de colores?, y eso se ve en los cuadernos). Por supuesto que hay excepciones, pero no abundan.” (ai2/361/P)

“En general se trabaja, al menos en un principio, favoreciendo el descubrimiento de los sonidos asociados con las letras. La dificultad se plantea cuando la cantidad de niños es muy grande y las características de los niños diversa (diversidad); allí se trata de igualar y equipar dando la misma actividad para resolver en un mismo tiempo, sin tener en cuenta ritmos de aprendizaje, capital cultural de los alumnos, etc. Y no se utilizan los referentes reales de los niños al momento de plantear actividades.” (ai2/291/P)

“Durante mucho tiempo se aplicó la psicolingüística como una metodología, y esto no arrojó resultados favorables. Faltan docentes responsables que apliquen metodologías acordes al grupo de trabajo.” (ai2/364/L)

En las opiniones que focalizan la falta de atención a la diversidad aparecen expresiones como: “estereotipado”; “sin tener en cuenta ritmos de aprendizaje”; “capital cultural de los alumnos”; “manera homogénea: el mismo contenido para todos al mismo tiempo”; “no se tiene en cuenta en su totalidad el contexto, la familia del alumno, los nuevos códigos culturales que manejan las nuevas generaciones”; “faltan docentes responsables que apliquen metodologías acordes al grupo de trabajo”; “no responde a la realidad del contexto y en especial del niño”; “este método que se utiliza actualmente limita las capacidades de los niños ya que se estandarizan las actividades”; “estereotipo poco creativo, en la mayoría de los casos descontextualizado de la realidad y de los contenidos entre sí”; “trabajando por fuera de los procesos cognitivos de los chicos”.

Opiniones que describen las propuestas

Podríamos decir que en este grupo, más que opiniones, encontramos descripciones de las propuestas que caracterizan la implementación de una línea, enfoque o tendencia para la enseñanza de la alfabetización inicial:

“La escuela es de un contexto con características especiales con variados problemas económicos que impactan notablemente en el aprendizaje. Se ha realizado las prácticas de alfabetización por medio de la acción grupal. Han sido un conjunto de prácticas. Han interactuado con textos, compañeros, situaciones de lectura y de escritura, reconocer lugares, signos de todo tipo. Por lo general no se ha homogeneizado. Se ha respetado en cierto modo las diferencias culturales, lingüísticas y personales de los alumnos. He podido apreciar tener en cuenta por parte de algunos docentes un proceso psicogenético de los sujetos con los que han interactuado.” (ai2/170/P)

“Se trabaja desde lo que el alumno trae desde la casa, su propio ambiente, respetando el nivel del alumno. Su propio nombre es el motor de inicio en el conocimiento de los símbolos diferenciando letras de números. No se aplica en forma pura ningún método; se observa y se propone de acuerdo a las necesidades planteadas distintas estrategias. El niño es invitado a expresarse en forma oral, a realizar anticipaciones lectoras, a escribir mensajes, cuentos, a leer todo aquello que desea. Se observan los errores reiterados y sobre ello se trabaja. Se debe trabajar más la conciencia ortográfica.” (ai2/177/P)

“Se cumple con el programa Todos Pueden Aprender.” (ai2/224/L)

“Respecto de la lectura en todas las escuelas se crean momentos especiales para ello y se desarrollan proyectos de lectura que incluyen a toda la escuela, días y horas específicos en los que los niños disfrutan de esa actividad en forma totalmente libre y desestructurada. Asimismo, las bibliotecas están comenzando a tomar un lugar central, y los bibliotecarios comienzan a trabajar en proyectos con los alumnos, llevándolos a la biblioteca para que sepan sobre los materiales que allí tienen y conozcan la forma de utilizarlos, entre otros. En la enseñanza de la escritura no noto un gran avance respecto de las formas tradicionales. El énfasis está puesto en los tipos de letras sobre los que se va avanzando (saben escribir en imprenta o avanzamos a la cursiva), y también el trabajo con las reglas ortográficas y la asociación de la escritura con la sonoridad de la letra (relación grafema-fonema), que se nota en los textos que les leen en los cuales todo el tiempo está repetida la letra a enseñar para que se les vaya metiendo en la cabeza. Igualmente noto una gran apertura de los docentes a la búsqueda de nuevas estrategias dado que encuentran un gran imprevisto, el conocimiento de los chicos por vivir en una sociedad en la que la escritura ocupa un espacio central.” (ai2/267/P)

Opiniones que focalizan la situación de los alumnos

En la escuela primaria la alfabetización inicial funciona provocando déficit en los aprendizajes de los alumnos, que se arrastran a lo largo de los sucesivos niveles del sistema.

“En la actualidad, y según lo expuesto, tenemos que concientizarnos de la situación de muchos alumnos que dejan la escuela sin haber llegado a alfabetizarse. Se observan grandes dificultades a la hora de tener que expresarse oralmente o por escrito. Los alumnos no llegan a constituirse en sujetos críticos y creativos, no logran disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos propios, frente a obstáculos que se alzan ante sus deseos y necesidades.” (ai2/546/L)

“La alfabetización es incongruente. Se toman algunas teorías con procedimientos que no se corresponden o se enseña a leer con métodos anacrónicos. Los niños salen del primer grado sin saber leer y continúan así por todo su trayecto primario. Soy docente también en el nivel secundario y doy fe de la formación deficitaria de la escuela primaria. Los niños no comprenden ni siquiera un texto sencillo y no saben el significado de palabras como: puñal, sendero, incierto, lecho, etc.”. (ai2/242/L)

“No soy docente de nivel primario, pero sí soy profesora en 1º año del nivel secundario. Año a año la tarea con los alumnos se torna más difícil pues los chicos no han desarrollado aún en esa edad (13 años) la capacidad para leer correctamente en forma oral. Obviamente esto implica que aparezcan dificultades a la hora de realizar una lectura comprensiva. Como triste resultado, el alumno se ve imposibilitado de comprender cualquier tipo de texto, lo que le impide abordar el material de estudio o los textos que se le ofrece para lectura placentera.” (ai2/185/L)

“Un alto porcentaje de niños no alcanzan a desarrollar, en la escuela primaria, estas competencias básicas.” (ai2/218/P)

Opiniones que califican el funcionamiento de la alfabetización

Un grupo importante de encuestados (44 respuestas) opina sobre el funcionamiento de la alfabetización a través de calificativos que pertenecen a tres rangos: mal (25 respuestas), bien (11 respuestas) y regular (8 respuestas). El primer grupo manifiesta que en la escuela primaria la alfabetización inicial funciona mal:

“Muy mal, porque los docentes desconocen los métodos de lecto-escritura.” (ai2/F1009/P)

“La alfabetización inicial es deficiente, fragmentaria, estanca. Si bien esto es un tema para desarrollar en profundidad y excede el marco de esta encuesta, es claro que ni alumnos, ni docentes, ni directivos, ni las familias están conformes con lo que se obtiene en las aulas en el área. La lengua es vehículo de aprendizaje, de apropiación de conocimiento y comunicación académica de esos conocimientos. Quien no accede a ella plenamente, está condenado a ser un analfabeto funcional, es duro pero es así. Si no le damos todas las herramientas al niño en este sentido, no podrá construir plenamente. La única manera de superar esto es fortalecer la formación docente: es, como dirían las abuelas, poner por fin el caballo delante de la carreta.” (ai2/F513/L)

“Es casual y caótica, prueban métodos muchas veces contradictorios, lo que produce un retraso en la adquisición del código lingüístico.” (ai2/F458/L)

“Es muy pobre y muchas veces el docente tiene también poca preparación al respecto. Hay que tener en cuenta también que en muchos casos la escuela se ha corrido del lugar central de enseñanza y se ocupa de otras cuestiones que le restan tiempo al aprendizaje. La familia, también, no siempre acompaña en la tarea de la alfabetización inicial, lo que provoca que el alumno no construya significados en interacción escuela-hogar-sociedad.” (ai2/F230/L)

“Estamos frente a una profunda crisis del modelo alfabetizador. En un país en crisis como el nuestro por supuesto que es esperable. Alumnos que llegan a la formación docente ‘de última, como salida laboral rápida, no me quedaba otra, porque es lo que hay en el pueblo, no me alcanza para ir a la universidad’, pueblan las aulas, y los docentes debemos recuperarles la pasión de enseñar, suponiendo que pudiéramos

pudiéramos hacerlo; docentes de primaria que no han recibido la capacitación adecuada en relación a la importancia de la alfabetización inicial en los niños y las marcas que dejan en sus trayectorias; padres que no saben (o sólo les importa que el chico pase de grado) el impacto que trae en la vida futura de los niños; directivos y funcionarios a los que sólo les interesa que los números cierren, se cumpla con los días de clase y no realmente la calidad de los aprendizajes.” (ai2/F439/L)

“Nunca hemos estado peor que en este momento. Aun cuando la bibliografía oficial que circula en las instituciones es actualizada (léase NAPs por ejemplo), pertinente, clara, seria, en la actualidad la alfabetización inicial atraviesa una crisis inenarrable. El discurso verbalizado y la praxis real se han divorciado en grado extremo. Recibir alumnos en el 3er. Ciclo que no manejan cuestiones básicas como la forma de las letras, la utilización de mayúscula, el uso de grupos consonánticos como bl/br, da una pista del grado nulo de apropiación de aspectos elementales del código que son labor indiscutible del primer ciclo. La etapa de los aprendizajes fundamentales se ha extendido de los 5 a 8 años, a toda la escolaridad, aun el Nivel Superior en el cual se da el ingreso de una mayoría absoluta de alumnos en condiciones de analfabetismo funcional.” (ai2/F445/L)

Las siguientes expresiones corresponden a respuestas de este rango (la alfabetización funciona mal): “deficiente”; “estanca”; “fragmentaria”; “escasamente fundada”; “muy pobre”; “con dificultades”; “no funciona eficientemente”; “básica y precaria”; “nunca hemos estado peor, atraviesa una crisis inenarrable”; “sentido paupérrimo”; “muy mal”; “no hay una buena alfabetización”; “no está funcionando bien”; “muy pobremente”; “caótico y confuso”.

El segundo grupo manifiesta que en la escuela primaria la alfabetización inicial funciona bien:

“En nuestra institución funciona bien ya que hay buen acompañamiento” (ai2/264/P).

“La alfabetización inicial no funciona distinto del resto de los ciclos de escolarización. Sin embargo, mi visión del trabajo que se realiza en este nivel es positivo: con falencias y deficiencias pero en definitiva se logra el objetivo de que los chicos aprendan a leer y escribir. Seguramente hay mucho que mejorar desde los institutos y desde las capacitaciones en servicio, pero creo que en este nivel se ha avanzado mucho en comparación con el segundo ciclo y la secundaria. Creo que el problema no pasa ya prioritariamente por la alfabetización inicial sino por la continuación de esta alfabetización en los ciclos siguientes” (ai2/386/L).

“Funciona correctamente ya que aunamos criterios de implementación de metodologías y contenidos con los docentes del Nivel Primario” (ai2/41/L).

“Conozco dicho funcionamiento por experiencia directa en el nivel donde me desempeño en el cargo directivo. Los procedimientos son los adecuados y los resultados muy buenos. Se tiene la precaución de propiciar el cierre del proceso haciendo que la docente de 1º grado continúe con sus alumnos en 2º. Por otra parte, sé que los criterios son diversos y se presentan ciertas dificultades” (ai2/414/L).

Las siguientes expresiones corresponden a respuestas de este rango (la alfabetización funciona bien): “Hay buen acompañamiento”; “en este nivel se ha avanzado mucho en comparación con el segundo ciclo y la secundaria”; “correctamente”; “procedimientos adecuados”; “resultados muy buenos”.

El tercer grupo manifiesta que en la escuela primaria la alfabetización inicial funciona de modo regular:

“La alfabetización funciona regularmente, ya que en general se siguen métodos con total desconocimiento de las competencias infantiles.” (ai2/F279/L)

“En forma regular. Los docentes no se encuentran preparados para enseñar alfabetización. No se le dedica tiempo suficiente desde los ISFD a este contenido.” (ai2/F1005/P)

“Yo diría que no muy bien. Conviven en las escuelas distintas concepciones de la alfabetización y, en general, se piensa que es un proceso que culmina en el primer año. Las causas del fracaso escolar se depositan en los niños y sus familias, que lo portan y ven afectadas sus trayectorias escolares y su vida misma.” (ai2/F453/P)

Las siguientes expresiones que corresponden a respuestas de este rango (La alfabetización funciona regular) son: “regular”; “regular a mal”; “no muy bien”; “con dificultades”; “podría mejorarse”; “con altibajos”.

Si intervenimos sobre los resultados parciales de cada grupo de opinión expuestos en cuadro N° 13 sobre el estado de la alfabetización inicial en la escuela primaria según los formadores con el criterio de reagrupar las opiniones positivas y las que, focalizando uno u otro aspecto, consideran que la alfabetización inicial muestra deficiencias importantes, obtenemos los siguientes resultados:

Cuadro N° 14: Cantidad de respuestas reagrupadas de los docentes según el funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria

En la escuela primaria la alfabetización inicial funciona:	Cantidad de respuestas	
	Original	Reagrupadas por criterio de positividad o deficiencia
Bien	11	11
Las que describen la implementación de una propuesta específica (opiniones que describen las propuestas)	6	6
Opiniones que no abordan el tema	9	30
No responde. No quiere emitir opinión. Manifiesta no tener opinión formada.	21	
Mal	25	137
Regular	8	
De modo heterogéneo, diverso y asistemático (opiniones que focalizan la heterogeneidad de las propuestas alfabetizadoras)	29	
De modo homogéneo, estereotipado (opiniones que focalizan la falta de atención a la diversidad de niños y contextos).	11	
Con mezcla de métodos, enfoques, teorías (opiniones que focalizan la propuesta metodológica).	32	
A cargo de docentes desactualizados (opiniones que focalizan la formación del docente al frente del aula).	27	
Produciendo déficit en los aprendizajes de los alumnos.	5	
Las que evalúan la interpretación o adhesión al enfoque constructivista en la alfabetización.	13	13
Total	197	

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

El dato más relevante de estas aproximaciones analíticas es que el 69,54 % de los profesores formadores (de Lengua y de Práctica) de las carreras que forman para el Nivel Primario considera que la alfabetización inicial no está funcionando bien en las escuelas de sus respectivas zonas. Paralelamente, los profesores que opinan que la alfabetización funciona bien son un grupo muy pequeño (5,60 %) cuyas apreciaciones están en su mayoría relacionadas directamente con sus propios proyectos institucionales y no con el estado general de la alfabetización inicial en las escuelas de la zona de potencial influencia del ISFD.

Por otra parte, un grupo importante de formadores (15,23 %) no tiene opinión formada respecto de este tema. Las opiniones que evalúan la implementación del enfoque constructivista contienen expresiones tanto negativas como positivas, motivo por el cual se presentan de modo independiente. Los profesores encuestados expresaron también en qué basan estas opiniones sobre el tema. Hemos

organizado estas fundamentaciones en cuatro categorías que se exponen en el siguiente cuadro en el que se incluye, además, la cantidad de respuestas que han sido incluidas en la misma. En varios casos, el docente basa su opinión en más de un argumento.

Cuadro N° 15: Cantidad de respuestas de los docentes según la opinión sobre las razones en que se basa el docente para calificar el funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria

La opinión sobre el funcionamiento de la alfabetización inicial se basa en	Cantidad de respuestas
Observación directa, experiencia personal y fuentes orales	152
Resultados de los aprendizajes de los alumnos	16
Estadísticas, lecturas e investigaciones sobre el tema	13
Las experiencias personales no profesionales	8

Sexo

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En la primera categoría se incluyen las experiencias acumuladas en la formación docente, fundamentalmente en las prácticas y la residencia que posibilitan la visita a escuelas primarias, preparación de clases, conducción de las prácticas en la escuela y análisis de recursos didácticos (plani-ficaciones, carpetas, cuadernos). Los testimonios orales que se consignan son las conversaciones con padres, maestros y alumnos practicantes durante las experiencias de práctica. En este grupo se incluye también la experiencia como docente de primaria, capacitador, coordinador y el ejercicio de funciones técnicas en ministerios.

Un dato llamativo es la escasa fundamentación de las opiniones en investigaciones y esta-dísticas, que apenas supera las basadas en experiencias personales no profesionales tales como las vivencias en el rol de madre, padre o familiar de un alumno.

Por otra parte, para explorar el modo a través del cual los formadores conocen los problemas ligados al proceso de alfabetización inicial y cómo se contactan con los mismos en el nivel para el que forman, en las entrevistas de la primera indagación formulamos las siguientes preguntas:

¿Cómo se contacta Ud./la cátedra con los problemas que los egresados y las escuelas tienen en la prác-tica alfabetizadora inicial? ¿Cómo logra conocer los problemas del nivel para el que forma? ¿Cuáles son esos problemas?

Las respuestas obtenidas operan como complemento de lo que acabamos de desarrollar, ya que encontramos de modo detallado las dos formas básicas de contacto con los problemas: la acción o experiencia directa y los procesos de análisis e interpretación de información proveniente de diversas fuentes.

No obstante, en las entrevistas aparece una respuesta que todavía no hemos señalado y es el aislamiento del ISFD. Los profesores señalan que el ISFD está aislado de los problemas de alfabeti-zación de las escuelas de la ciudad, región o provincia, y que la situación general es la de desconoci-miento de los mismos. Sostienen que “el problema de enseñar a leer y escribir es tan viejo que no es mucho lo que hay que diagnosticar” (ai1/ISFD/1/5), y que en las instituciones formadoras no existe el objetivo explícito de conocer los problemas del nivel para el que forman. Algunos sostienen que el ISFD está “en su mundo”, “muy aislado” o “encerrado” en la formación docente sin tener en cuenta que esta función “sólo es una de las áreas del instituto” (ai1/EN/1/7).

De modo simultáneo con el reconocimiento de cierto solipsismo a nivel institucional, los for-madores de la primera indagación manifiestan que logran conocer los problemas del nivel para el que forman a través de diversas vías: el contacto directo con las escuelas, la capacitación destinada a los formadores, las acciones de extensión y capacitación, y la práctica y residencia.

El contacto directo con las escuelas

Una de dichas vías de acceso es la observación a través del contacto directo con la escuela, la cual sucede de dos maneras diferentes: en algunos casos porque el formador es o fue docente o directivo del nivel para el que forma; en otros casos porque el formador no es docente en dicho nivel pero está asociado con una escuela del medio en la que implementa diferentes propuestas de enseñanza.

La capacitación destinada a los formadores

Otra de las vías de acceso a los problemas del nivel para el que se forma son los programas de capacitación de los que son destinatarios, acciones organizadas por los ministerios de educación provinciales o por el Ministerio Nacional, que en algunas provincias han alcanzado a la totalidad de los formadores de las cátedras de Lengua y en otras solo a algunos. Los formadores enuncian las siguientes experiencias: CAPDECAP en Formosa; Promoción Asistida en Chaco y Misiones; en Santa Fe, el PROCAP y la formación y capacitación de equipos ALFA y ASI en los años 2006 y 2007, especializados en la atención de problemas relacionados con la alfabetización inicial. Los profesores sostienen que la capacitación les permite interactuar con expertos, visitar escuelas y conocer aulas, observar cuadernos y escuchar los problemas a través de las consultas de los maestros.

Las acciones de capacitación

La relación con las escuelas se da generalmente a través de proyectos de extensión y capacitación desde los que el ISFD convoca a las escuelas de la ciudad o zona. Los profesores consideran las acciones de capacitación a su cargo como parte de su formación, porque les exige estudiar para responder las preguntas de los docentes y ampliar su visión sobre el campo. La capacitación y acciones de extensión en general le permiten al formador tomar contacto con los siguientes problemas:

- Los maestros leen poco.
- Existe un escaso acompañamiento del equipo directivo a la capacitación de sus maestros. Los directores y vicedirectores suelen estar más ocupados en las cuestiones administrativas que en las pedagógicas.
- Existe resistencia de algunos maestros para aceptar propuestas del ISFD. Los maestros están “anclados en una forma de enseñar” y se resisten a cambiar sus metodologías por otras. Sostienen que toda nueva propuesta se trata “de lo mismo” y que “ya lo hacen”, aún cuando no saben en qué consiste la propuesta.
- Resistencia a la ejecución de una enseñanza organizada, pautada, acordada previamente y secuenciada, porque sostienen que afecta negativamente o anula la creatividad de los niños.
- Frente a la selección de textos literarios se observa que en general los que se proponen para la lectura de los niños provienen de revistas de circulación masiva y no obedecen a criterios de selección fundamentados.
- Bajo el término “constructivismo”, los docentes dejan que los niños “hagan lo que quieran o puedan” (ai1/EN/2/9), suspendiendo la enseñanza.
- Resistencia a la lectura de marcos teóricos que sostienen o fundamentan una determinada propuesta didáctica.
- Resistencia a la implementación de capacitaciones por parte del ISFD, institución a la que no se le reconocen conocimientos acerca de los problemas prácticos. En un marco de crítica mutua entre profesores de ISFD y maestros de escuela, estos últimos sostienen que “a mí qué me van a venir a enseñar desde el instituto” (ai1/EN/1/8).

La práctica y residencia

Algunas carreras de dos años y medio de duración están organizadas de forma tal que los profesores de Lengua no tienen contacto con los alumnos hasta el momento anterior a la residencia y luego lo pierden, aunque los alumnos igualmente suelen pedir ayuda a dichas cátedras cuando encuentran dificultades y tienen que planificar.

Otras carreras están organizadas de tal forma que los profesores de “las curriculares”³³ tienen contacto permanente hasta el final de la residencia pedagógica y por lo tanto pueden asistir a los alumnos pasantes a lo largo de ese proceso desde una apoyatura a la práctica. En este panorama absolutamente diverso, la mayoría de los formadores sostiene que conoce los problemas de la escuela participando en el espacio de la práctica:

- Los profesores de Práctica conocen los problemas porque afloran en la organización de las prácticas y residencia y porque para ello necesitan tomar contacto con los equipos directivos y docentes de las escuelas de destino.
- Los profesores de Lengua y Práctica, porque acompañan a los alumnos practicantes en este trayecto, trabajando con ellos en la escuela.
- Porque tratan los problemas en jornadas de intercátedras (reuniones de cátedras de materias curriculares y la Práctica), lo cual enriquece las perspectivas y la interpretación de los problemas.
- Porque desarrolla clases de apoyatura a la práctica compartidas con la totalidad del equipo docente. En ellas, cada profesor aborda los problemas específicos de su materia y también los problemas generales.
- Porque los alumnos del profesorado realizan registros de las dificultades que encuentran en las escuelas y esos materiales se leen y analizan en clase.
- Porque los alumnos vuelven de la escuela a la cátedra con preguntas que buscan resolver en el espacio de las cátedras por separado y en reuniones intercátedras. Llegan no solo con los problemas de los niños sino también con problemas de los adultos, por ejemplo, el tema de las reuniones de padres.

La otra vía que los formadores enuncian para conocer los problemas de la alfabetización inicial es el análisis: análisis de las prácticas alfabetizadoras que propone la escuela, de las preguntas que formulan los maestros y de los cuadernos de clase.

El contacto del instituto formador con las aulas a través de los proyectos de práctica y residencia pedagógicas establece un vínculo que enfrenta a los formadores con problemas que son tangibles en las propuestas que se les hace a los practicantes, esto es, la práctica que los docentes solicitan a los pasantes, y que ponen en evidencia las dificultades que hay en la institución escuela.

¿Cuáles son estos problemas según los formadores entrevistados? Podríamos reunirlos en dos grandes grupos, el primero relacionado con los contenidos y el segundo con la propuesta metodológica. En relación con los contenidos, los formadores coinciden en señalar que “para la residencia los alumnos tienen que preparar contenidos descolgados, contenidos que no están secuenciados” (ai1/EN/4/17), contenidos no referenciados en ningún documento (CBC, diseños curriculares provinciales o NAP) o que aparecen erróneamente como contenidos pero no lo son y revelan una metodología desacertada y anacrónica que tampoco está respaldada por documentos de apoyo u orientaciones didácticas producidos en las últimas décadas desde ámbitos gubernamentales y/o académicos. En esta última categoría aparecen las letras, que es el ejemplo más citado por los formadores: “Te toca enseñar la i o la o”, “Tema para la clase: la ñ”.

Otro de los problemas en relación con los contenidos es su profunda fragmentación, que impide la percepción de un continuum por parte de los alumnos. Los contenidos están absolutamente desarticulados; la noción de proceso “no se ve en la enseñanza de los maestros y no se ve tampoco en la práctica” (ai1/U/1/21) de los futuros docentes.

Algunos formadores impulsan desde sus cátedras propuestas didácticas definidas y conocidas por los alumnos al momento de la práctica. Este tipo de propuesta encuentra resistencia en las instituciones donde no les permiten implementarlas porque “son demasiado extensas, porque no implican lo que estaba en el programa, porque los chicos se van a aburrir, porque no estamos acostumbrados a trabajar así” (ai1/EN/4/15).

Varios profesores utilizan el término “negociación” para referirse al proceso de intercambio de ideas que se plantea con cada maestro, del cual resulta lo que finalmente el alumno practicante podrá enseñar en sus prácticas. Cuando esta discusión queda a cargo del practicante y del maestro,

³³Este término se usa para designar las siguientes materias: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática.

del cual resulta lo que finalmente el alumno practicante podrá enseñar en sus prácticas. Cuando esta discusión queda a cargo del practicante y del maestro, sucede que “la negociación entre los docentes expertos y los alumnos novatos generalmente garantiza que los alumnos no intervengan en la metodología ni en la dinámica” (ai1/EN/1/6), lo que significa que el alumno habrá de practicar en la mayoría de los casos en los términos unilateralmente impuestos por el docente de la escuela de destino.

A las propuestas de trabajo muy desarticuladas, se le suman los numerosos registros de futuros docentes que describen una situación en la que se infiere un maestro pasivo que copia actividades en el pizarrón, que no recorre el salón de clases y desconoce lo que hacen sus alumnos.

Si hacemos un análisis de los problemas enunciados hasta aquí, nos encontramos con que, desde la escuela, el interlocutor del profesor que conduce y/o acompaña la práctica es, casi exclusivamente, el maestro: es él quien propone el tema o contenido de la enseñanza, el libro de lectura, la estrategia didáctica, la evaluación de los alumnos y sus criterios (les gusta/no les gusta; se aburren/no se aburren, se enganchan/no se enganchan, etc.).

Análisis de las preguntas de los maestros

Los formadores señalan como fuente para conocer los problemas de la alfabetización inicial el análisis de las consultas de los docentes en instancias de capacitación y en el transcurso de las prácticas de los pasantes. Estas preguntas están referidas a sus prácticas concretas en el aula, al modo en el que las están realizando y a las mejoras que pueden introducir en sus proyectos de Lengua. Existen preguntas de consulta sobre bibliografía previamente leída y solicitud de nuevos títulos para leer, así como preguntas puntuales sobre temas diversos.

Todo esto permite una evaluación diagnóstica sobre la situación de los maestros que implica, desde el punto de vista del formador, no solo el análisis de las preguntas sino la reconstrucción del lugar teórico desde el cual se formulan.

Análisis de cuadernos de clase

Numerosos aspectos de la actividad cotidiana de los alumnos pueden observarse en los cuadernos de clase, cuya presencia está naturalizada en el aula. La observación de sus páginas ofrece datos valiosos para la reflexión y el análisis de la propuesta de alfabetización, ya que gran parte de la labor cotidiana que se considera importante para el aprendizaje del niño queda registrada en sus hojas, haciendo visibles, de este modo, algunas decisiones que nos permiten leer las prácticas pedagógicas mediante las cuales los docentes vinculan a sus alumnos con el conocimiento de la lectura y la escritura.

El cuaderno constituye un espacio en el que queda registrada parte de la vida del aula, es un objeto histórico que se construye a partir de normas y reglas que pueden explicitarse. Es un objeto que no es natural, puesto que tiene una historia social, y que tampoco es neutral, ya que “su historia se construye con no pocos conflictos de diferentes órdenes que dieron lugar a este particular dispositivo” (Gvirtz, 2007: 43). Es un recurso importante en el marco del proyecto alfabetizador en tanto espacio de trabajo del alumno para el aprendizaje de la lectura y la escritura, de evaluación del docente y de interacción comunicativa entre los diferentes actores del proceso educativo.

Como ejemplo de ello, una de las formadoras entrevistadas manifiesta que utiliza el análisis de cuadernos habitualmente para registrar a partir de los cuadernos la frecuencia y la calidad de los textos que se proponen para la lectura de los niños. En este sentido, sostiene:

“El cuaderno es un instrumento que permite ‘mirar’ lo que se hace en el aula. La selección de textos que presenta el cuaderno es un indicador de la calidad de las prácticas de alfabetización. Lo común es encontrar textos fotocopiados de la revista *Maestra de Ciclo*. No hay registros de lectura de cuentos de autor y calidad literaria reconocidos. Ni siquiera de diarios. Esto ocurre también en escuelas urbano-marginales. Los textos están en el cuaderno, están pegados. Me da mucha pena decirlo pero lo que noto es la presencia de la revista *Maestra de Ciclo*” (ai1/EN/2/9).

Desde la formación docente de Nivel Primario existen muchos prejuicios respecto de las relaciones entre la alfabetización y la literatura. Es muy difundida la opinión de que cuando se encuentran siempre sale perjudicada la literatura, porque la tendencia histórica ha sido someterla a los propósitos morales o del contenido a enseñar para que el alumno aprenda a leer, y no acercarla al proceso como un objeto en sí, ligado de modo excluyente al placer. Estas concepciones merecen indudablemente una revisión, porque mientras no se resuelva esta relación fundante, como vemos en la cita anterior, el mercado gana espacio en las aulas imponiendo consumos masivos de publicaciones de dudosa calidad frente a las cuales el gran perdedor es el alumno, que permanece sin establecer contacto con textos literarios y, así, la literatura seguirá perteneciendo más a círculos ligados a las tradiciones familiares de lectura que al vínculo que la escuela pública plantee democráticamente entre ella y las nuevas generaciones de lectores.

Los obstáculos comunes que encuentran en su rol de formadores: el tiempo y los alumnos

Si aceptamos la relevancia de la tarea de enseñar a leer y escribir en la escuela, es lógico suponer que la formación específica en alfabetización inicial debe constituir un eje transversal del plan de estudios y prever la inclusión de materias, unidades, contenidos y bibliografía específica, clases y prácticas asistidas para orientar y formar el perfil del futuro docente para asumir dicho rol. Sin embargo, de las entrevistas surge que los únicos espacios que se ocupan de la alfabetización son las cátedras de Lengua y ocasionalmente las de Práctica. Los formadores sostienen que cuando la alfabetización está presente en la formación, lo está por la preocupación particular de los profesores pero no porque exista en la planificación de la carrera o se hayan celebrado acuerdos para incluirla como eje curricular.

En relación con la presencia de la alfabetización inicial como contenido de las cátedras, la falta de tiempo es el obstáculo omnipresente que los formadores mencionan a la hora de analizar las razones por las cuales no se abordan algunos contenidos y problemáticas a lo largo de las carreras o en los espacios citados. La reflexión sobre la falta o escasez de tiempo como causa de variados problemas es muy recurrente en el profesorado y aparece en reuniones, actas, informes de monitoreo y evaluaciones. Cuando el análisis se concentra en la dimensión temporal se le atribuyen las vacancias y los errores: lo que no se hace o no sale bien es porque “el tiempo no alcanza”. Este factor aparece en las entrevistas relacionado además con casi todos los aspectos que se abordan en el estudio realizado.

Como hemos visto, la duración comparativamente menor de la carrera para el Nivel Primario tiene, para los formadores, gran incidencia en la jerarquización de la misma y asumen que este tiempo verdaderamente escaso afecta la presencia y la cantidad de los contenidos a desarrollar en la formación.

Por ello resulta interesante contrastar esta percepción de formadores que trabajan en carreras de dos años y medio de duración con algunos pasajes de entrevistas realizadas a docentes que trabajan en profesorados que ya han implementado planes de cuatro años de duración. Los tres pasajes seleccionados en los puntos siguientes corresponden a formadores de docentes de Nivel Primario entrevistados en la primera indagación realizada. Para posibilitar la comparación hemos ubicado en principio un fragmento en el que la docente formadora de la cátedra de Lengua es también maestra egresada de un plan de dos años y medio:

Entrevistador: Sos formadora en una cátedra de Lengua y a la vez egresada de tres carreras docentes (las carreras son: Profesorado de Educación Especial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial). A partir de tu experiencia, ¿dónde ha estado presente la alfabetización en tu formación general?

Docente: En el profesorado se generalizan algunas cuestiones y falta centrarse en aspectos fundamentales. Cuestiones específicas como el del rol alfabetizador del maestro en ejercicio en la escuela, cómo enseñar, con qué metodología, con qué estrategia, qué contenido priorizar... son cuestiones que el que recién egresa y va a una escuela, no las tiene en claro. En esto es importante la articulación. En el profesorado hay muy poca articulación entre las didácticas y las materias específicas como Lengua o Matemática. Cuando hay articulación corre por cuenta de algunos profesores. Igualmente, articular en la práctica y residencia, articular esos espacios con las materias específicas es algo que no se hace. El profesor de Práctica corrige los planes del futuro maestro y no hay lineamientos en común con el

profesor de la cátedra de Lengua que es el que enseñó específicamente los contenidos (ai1/U/1/19).

El siguiente fragmento seleccionado corresponde a una formadora de poca antigüedad, también graduada como profesora para la Educación General Básica, cuyo plan de estudios corresponde a una carrera de cuatro años de duración. En este caso, observamos que se identifican para un tiempo mayor idénticas dificultades a las mencionadas previamente.

Entrevistador: ¿Cuál es el lugar que ocupó la alfabetización dentro de la formación docente en general?

Docente: Me parece, por conocer el interior de la carrera, que el lugar de la alfabetización queda totalmente relegado a las cátedras de Práctica en algunos casos, y a las cátedras de Lengua; en el resto de los casos creo que no hay una decisión o un reconocimiento de la alfabetización como un bloque fundamental dentro de la formación docente. Creo que ni siquiera se toma conciencia de que, bueno, se va a trabajar en tal o cual cátedra. Pasa desapercibido, me parece que no es algo que lo tomen en cuenta ni le den el valor que realmente tiene.

Y dentro de estas cátedras de Lengua y de Práctica, que es donde se ve de alguna manera, el contenido tiene más que ver con el profesor; depende del profesor que está a cargo de la práctica, o si es maestro, no sé si me explico... y no del plan de la carrera; las diferencias las hace el profesor.

Dentro de las cátedras de Práctica hay profesores que sí toman en cuenta y le dan el lugar a la alfabetización dentro de las prácticas, o al menos lo intentan, pero otros no, para otros es un contenido más que queda como en un segundo plano sin el valor que realmente tiene.

Entrevistador: Sos maestra egresada de una carrera de cuatro años y tus primeras experiencias fueron en primer ciclo. ¿Cómo ves en el recorrido de tu carrera la atención a ese perfil que tenés como docente?

Docente: Totalmente descuidada. Yo siento que no me han formado en mi caso particular y en el de mis compañeras; no nos han formado para alfabetizar, me han formado para ser maestra pero sin un lugar o rol tan definido, sin tanta definición en cuanto al rol docente, cuál es tu función primera. Al menos en esa función, con mis compañeras podemos dar cuenta de eso, nunca tuvimos con mis compañeras claridad, nos pudimos dar cuenta de que somos “alfabetizadores”.

Entrevistador: ¿Pero estando en la escuela es un rol importante?

Docente: Estando en la práctica, en el terreno, es algo que... es la pregunta del millón! Empiezo a dar clases y la pregunta es cómo enseño a leer, a escribir, es la primera pregunta de todo docente, sobre todo en primer ciclo, su primera suplencia o cuando empiezan en marzo las clases: ¿y ahora qué hago? Esa pregunta es constante en todos los maestros y por supuesto para los que recién nos iniciamos, esa pregunta es la que debería haber atravesado toda la formación: cómo enseño a leer y escribir.

Entrevistador: Si lo pudieras decidir, ¿dónde pondrías las respuestas a esa pregunta dentro de la formación general? ¿En qué espacios curriculares?

Docente: Más allá de las cátedras de Lengua, creo que falta una definición a nivel carrera en cuanto a este perfil del profesional que se está formando. De todos modos, creo que está muy ausente en las didácticas en general, en las didácticas específicas, en didáctica general y pedagogía, se me ocurre... materias en las que tiene que haber una primera aproximación a la práctica; en segundo año, donde no se aborda nada de esto; en tercer año, donde se aborda muy poco. En cuarto, quizás, depende del docente que te toque. Creo que hay muchos espacios, como la didáctica general de primer año, en la que se puede, no sé si para responder la pregunta pero sí para empezar a indagar y abrir un poco el camino de este lugar: cuál es el rol del docente, la profesión, qué es lo que vamos a hacer (ai1/U/1/20).

En el siguiente pasaje, reproducimos un fragmento de la entrevista realizada a una profesora de Lengua que tiene solo dos años de antigüedad como formadora y que integra el equipo de apoyo a las prácticas de una carrera de cuatro años de duración. El fragmento muestra no solo que los problemas pueden subsistir en planes de estudios más extensos sino que también pueden agravarse, ya que el caso que expone presenta directamente la ausencia de práctica en alfabetización inicial.

Entrevistador: Lo que vos está diciendo es que el profesor, desde la formación hace un análisis teórico de las demandas que recibe de la escuela. Según tu análisis, esa demanda ¿qué dificultades tiene?

Docente: Ese análisis es imprescindible, porque si yo no me siento y pienso qué está pasando con estas situaciones, no puedo hacer del espacio de acompañamiento en la práctica, un espacio de formación... simplemente sería un surtidor: doy lo que me piden pero sin analizar, sin criticar. Si me pongo a pensar en el ciclo del año pasado, cuáles fueron los focos que fueron apareciendo, son... contenidos que no están secuenciados, propusimos secuencias y no nos permitieron llevarlas adelante porque eran demasiado extensas, porque no implicaban lo que estaba en el programa, porque los chicos se iban a aburrir, porque “no estamos acostumbrados a trabajar así”. Después, esto de tener todo dividido: escribimos y terminamos; damos ortografía con ejercicios y terminamos; damos gramática con ejercicios, otro día leemos. En realidad la lecto-escritura pensada como una capacidad integral no se ve en la enseñanza y no se ve tampoco en la práctica. Después... el hecho de no trabajar con la escritura. Y no podemos trabajar tampoco en alfabetización inicial porque en primer y segundo grado las alumnas no pueden practicar.

Entrevistador: ¿Por qué? Berta Braslavsky dijo que todos los maestros deberían recibirse practicando en primer grado.

Docente: En las escuelas donde estamos haciendo las prácticas, en primer grado hace ya tres años que las alumnas no pueden ingresar. La maestra de primero no lo permite, no recibe practicantes porque los chicos están acostumbrados a ella entonces el practicante implicaría una persona distinta que quiebra el proceso de aprendizaje. Otro tema sería que las alumnas no están seguras en alfabetización, entonces no tienen herramientas para enseñar a escribir. Otro planteo que ellas te hacen es “¿Qué pasa si viene una practicante con una manera distinta de enseñar a leer y escribir? Solamente sembrarían confusión.” Esas son las realidades que impiden el acceso de las practicantes a primer y segundo grado. Empiezan a practicar desde tercero (ai1/U/1/21).

Estos pasajes ponen de relieve una primera cuestión que alerta sobre la incidencia del tiempo en los problemas diagnosticados: la extensión de la carrera no modifica en estos casos, por sí sola, la situación. En estos profesorados persisten problemas que aparecen independientemente de la duración de los planes y colocan la dimensión temporal en un lugar de análisis más cercano al que le corresponde.

En relación con lo anteriormente expuesto, en la segunda indagación realizada, los docentes encuestados marcan fuertemente dos conjuntos de factores que consideran obstáculos no solo del abordaje de los contenidos específicos de la alfabetización inicial sino también del desarrollo de la cátedra en general. Estos factores pueden ser agrupados en:

- Obstáculos vinculados al alumno.
- Obstáculos vinculados a la cátedra o plan de estudios.

En el primero de estos ejes se mencionan las dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos, la insuficiencia de conocimientos previos, el nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, las motivaciones para cursar la carrera, entre otras cuestiones.

En el segundo de los ejes, aparece la falta de tiempo como factor fundamental, el elevado número de alumnos y cuestiones vinculadas al propio diseño de la carrera: falta de espacios curriculares bien definidos, ausencia de articulaciones, secuenciación de las materias.

De este modo, al solicitar a los docentes que mencionen en orden de prioridad tres aspectos que actúan como obstáculos en el desarrollo de sus materias, pudimos identificar los siguientes:

Cuadro N° 16: Cantidad de respuestas docentes por prioridad de opción según los obstáculos reseñados para el desarrollo de las materias

Obstáculos para el desarrollo de las materias	1º opción	2º opción	3º opción	Total
Aspectos más vinculados al perfil de los alumnos (nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, motivaciones para hacer la carrera, etc.) (R)	14	34	48	96
Tiempo insuficiente (T)	47	25	20	92
Dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos (D)	36	34	14	84
Insuficientes conocimientos previos de los alumnos (C)	41	18	14	73
Diseño de la carrera o de ciertos espacios curriculares (N)	12	13	11	36
Deficiente articulación intercátedras (A)	8	8	13	29
Prácticas presentes en las escuelas o experiencias vinculadas a modelos tradicionales de alfabetización (P)	7	10	9	26
Falta de bibliografía (B)	2	10	10	22
Dificultades de articulación con escuelas y/u otras instituciones (X)	6	6	8	20
Capacitación y/o experiencia insuficiente (G)	2	7	6	15
Elevado número de alumnos (E)	3	5	6	14
Sin obstáculos (S)	12	-	-	12
Dificultades de articulación teoría/práctica (F)	2	2	3	7
Falta de recursos materiales y/o de infraestructura adecuada (Z)	-	2	3	5
Insuficiente acceso/utilización de TIC (M)	-	2	2	4
Falta de profundización en la temática (H)	2	-	-	2
Realidad educativa cambiante (Y)	2	-	-	2
Elevado número de horas cátedra a cargo del docente (I)	1	-	-	1

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Cabe destacar que algunos rangos del cuadro anterior aparecen duplicados o triplicados en el detalle de los obstáculos mencionados por los profesores. Esto se da en el rango “Otros aspectos vinculados al perfil de los alumnos (R)” donde se engloban diferentes cuestiones (relacionadas con la procedencia de los mismos, situación socioeconómica, motivaciones personales, actitud frente al estudio, y otros), factores que aparecen con una alta frecuencia en las respuestas docentes, en muchos casos a través de la mención de dos o más de estos factores.

Lo mismo ocurre en las respuestas en las que el factor tiempo (T) aparece repetido, como es el caso de 8 encuestas de las 92 que analizamos, donde la citan como obstáculo ocupando dos de las tres menciones solicitadas en el detalle de obstáculos. En estas 8 encuestas se lo asocia a la imposibilidad de realizar acciones puntuales (acciones complementarias, talleres, mayor cantidad de observaciones, etc.) o a la extensión del programa y la complejidad de sus contenidos.

Además, las dificultades de comprensión/expresión de los alumnos (D) aparecen asiduamente ocupando dos o incluso los tres lugares en el detalle de obstáculos, en la mayoría de los casos porque los docentes identifican por separado dificultades de lectura, escritura y/o expresión oral. Frente a esto, se agrega la demanda de espacios curriculares específicos para el tratamiento de estas problemáticas y/o la adjudicación de mayor carga horaria para los existentes.

Idéntica situación a la mencionada anteriormente se observa para la falta de conocimientos previos (C). En este caso, se diferencian aquellos conocimientos que a juicio de los docentes debió brindar la escuela media de los que debió proponer la propia carrera, o se hace un detalle de contenidos específicos que no se encuentran en posesión de los alumnos.

Asimismo las cuestiones vinculadas al diseño de la carrera o espacios curriculares (N) se repiten para marcar dificultades puntuales vinculadas a la estructuración de la carrera, la falta de espacios específicos, la ubicación simultánea de espacios que los docentes consideran deberían ser secuenciales, los espacios y/o tiempos destinados a las prácticas, etc.

Del mismo modo, la falta de capacitación y/o experiencia (G) aparece duplicada como obstáculo debido a que se diferencia la ausencia de ofertas de fácil acceso (fundamentalmente asociando este factor a la situación económica y al arancelamiento de los posgrados), la deficitaria formación inicial de los formadores (falta de materias específicas en la carrera de grado, desactualización), la falta de tiempo para una mayor autoformación, la escasa experiencia personal, etc.

Finalmente, en el contexto de esta indagación, tiempo y complejidad de los contenidos son relaciones que se manifiestan con gran frecuencia entre las respuestas de los docentes. Estos dos factores aparecen como complementarios a la hora de fundamentar el tratamiento superficial o la falta de profundización (H) de algunas temáticas complejas, especialmente la alfabetización inicial.

Por otra parte, al reagrupar los factores mencionados previamente, podemos observar lo siguiente:

Cuadro Nº 17: Cantidad de respuestas docentes por códigos de respuestas sobre obstáculos reseñados para el desarrollo de las materias según tipo de obstáculo

Tipo de obstáculos para el desarrollo de las materias	Códigos	Total
Obstáculos vinculados al alumno	D C R	253
Obstáculos vinculados a la cátedra o plan de estudios	T N E	142
Obstáculos vinculados a las prácticas escolares, a experiencias previas o a dificultades de articulación escuela/ISFD	P X	46
Obstáculos vinculados a la práctica docente	A H F	38
Obstáculos vinculados a la falta de recursos	B M Z	31
Obstáculos vinculados a la formación docente	G	15
Obstáculos vinculados al contexto socio-educativo	Y I	3

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En los obstáculos vinculados al alumno aparecen en primer lugar los contextuales y luego los relacionados con los conocimientos previos. Entre estos últimos ocupan un lugar destacado las “dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos” y los “insuficientes conocimientos previos de los alumnos”. Dentro de estos obstáculos se enuncia el déficit en algunas competencias cuya enseñanza debería producirse de modo específico en las materias de Lengua del Profesorado y como alfabetización académica en el resto de las cátedras, por ejemplo:

“Limitaciones en la comprensión conceptual.” (ai2/F41/L)

“La poca preparación en el área de Lengua que poseen los alumnos.” (ai2/F88/P)

“Los alumnos del profesorado no cuentan con las competencias necesarias (lingüísticas, comunicativas, culturales) para comprender diferentes textos tanto en forma escrita como oral, pero además carecen de prácticas de lectura habituales.” (ai2/F197/L)

“El nivel de comprensión lectora y escritora de los alumnos e insuficientes competencias culturales. Falta de hábito en la investigación” (ai2/F233/L)

“Falta de técnicas de estudio. Cultura general pobre.” (ai2/F225/L)

“El nivel de comprensión lectora y escritora de los alumnos ingresantes a los profesorados ha disminuido en forma notoria.” (ai2/F284/L)

“Dificultades en lectura y escritura. Competencia cultural desnutrida.” (ai2/F314/L)

“El nivel básico de alfabetización insuficiente de los alumnos.” (ai2/F378/L)

“La falta de comprensión en la lectura de diferentes textos. Carencia para redactar textos. Ortografía deficiente. Errores de concordancia, mayúscula, etc.” (ai2/F473/L)

En los casos anteriores, la vacancia se analiza desde una representación que ve por fuera de las cátedras el compromiso de enseñar los procesos y las prácticas constitutivas de la alfabetización propia del Nivel Superior. Generalmente, en los profesorados, la solución a estos problemas se suele encarar a través de la implementación de talleres y espacios curriculares ad hoc en los que se plantean “técnicas de estudio” universales y aplicables a cualquier tipo de texto y lector con una mirada remedial respecto de los conocimientos que el sistema educativo no proveyó a los alumnos en los niveles anteriores. Dado que el problema se analiza como déficit individual y externo a la formación, las soluciones tienen las mismas características y dejan intacto el cuestionamiento acerca de cuál es el grado de participación de la formación docente inicial en la creación y sostenimiento de ese estado de cosas.

Como vemos, de este análisis se desprende con claridad el notorio protagonismo que adquieren los factores vinculados directamente con los alumnos, sujetos que constituyen el mayor obstáculo en las respuestas de los docentes encuestados. Esta apreciación de los problemas concentrada prioritariamente en el sujeto del aprendizaje es un aspecto coincidente con las interpretaciones de los docentes de la escuela primaria cuando analizan los problemas del nivel y en particular es una evaluación muy similar a la de los docentes de primer ciclo en su análisis de los problemas de la alfabetización inicial.

Resulta interesante conjeturar a partir de estas coincidencias en ambos escenarios, que tal vez los alumnos aprendan en los institutos de formación un modo de analizar los problemas, no tanto a través del ejercicio del análisis y la crítica sobre un determinado objeto de reflexión sino a través de las propias vivencias y, una vez aprendido este modo de interpretación, lo utilizan con sus propios alumnos. También podríamos pensar que en ambos casos (docentes de primaria y formadores) comparten la limitación de no conceptualizarse como sujetos parte del problema, un posicionamiento poco sencillo de asumir en un análisis, porque supone una mirada altamente comprometida y crítica en relación con el rol institucional en el proceso que nos ocupa.

CAPÍTULO 3

PROFESORES DE LENGUA

“No es presumible, ni menos aconsejable que a un abuso de presencia le suceda otro de ausencia.”
Luis F. Iglesias³⁴

A partir de los resultados obtenidos en el estudio, hemos organizado dos capítulos para abordar de modo detallado la problemática de los profesores de Lengua y los de Práctica respectivamente. Comenzaremos con una presentación general del primero de los grupos. El cuadro que vemos a continuación muestra la totalidad de los profesores de Lengua, según el tipo de gestión del ISFD:

Cuadro N° 1: Cantidad de docentes de Lengua por tipo de gestión según materia que dictan

PROFESORES DE LENGUA			
	ISFD Gestión Estatal	ISFD Gestión Privada	Total
Lengua	74	51	125
Lengua y Práctica	2	1	3
	76	52	128

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Estos profesores tienen a su cargo el dictado de materias de los tres años de la carrera: 111 en primer año, 54 en segundo y 45 en tercero. Recordemos que cada profesor se desempeña en 1,8 materias, como promedio general, es decir, casi dos materias cada uno. Los 128 profesores de Lengua trabajan en 210 materias³⁵ en la carrera de formación de docentes para el nivel primario. En el siguiente cuadro podemos ver la situación de revista de los profesores en las 210 materias que dictan.

Cuadro N° 2: Situación de revista de los profesores de Lengua en las materias

Situación de revista de los profesores en las materias de Lengua				Total
	Titular	Interino	Suplente	
Profesores de Lengua	123	57	28	209
Profesor de Lengua y Práctica	0	0	1	1
	123	57	29	210

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

³⁴Iglesias, L. Didáctica de la libre expresión. Ediciones pedagógicas. Bs. As., 1979, p. 322.

³⁵Si bien reciben diferentes denominaciones, podemos resumir en Lengua I (o Lengua y su didáctica I) y Taller de oralidad y escritura en primer año, Lengua II de segundo, Lengua III y Lengua como apoyo a la práctica, en tercero.

El carácter del cursado de estas 210 materias es obligatorio a excepción de una de ellas, señalada por un profesor como materia de carácter optativo. La modalidad de cursado es mayoritariamente anual en 168 casos mientras en los 41 casos restantes son materias de dictado cuatrimestral.

Asimismo, las materias que dictan los profesores de Lengua se acreditan por examen final en un 60 % mientras que el 11 % lo hace por promoción directa. En el resto de los casos (29%) las materias se acreditan con un doble sistema que permite simultáneamente la promoción directa y el examen final.

En relación con los exámenes parciales el 30% utiliza la evaluación escrita y el 3,5% plantea la evaluación solamente oral; la opción más utilizada por los profesores es la que combina ambas (parcial oral y escrito) que se da en el 66,5% de los casos.

En cuanto a la evaluación final, poco más del 80% de las materias se aprueba con evaluación escrita y oral; mientras que el 5% solamente con evaluación escrita y el 15% aproximadamente solo con evaluación oral.

Por otra parte, los profesores de Lengua manifiestan que su formación en alfabetización inicial proviene de diversas fuentes, como hemos visto en los rasgos generales, pero entre ellos existe la idea acerca de que quien posee el título de maestro/a y ejercicio en el Nivel Primario tiene resuelta cierta parte del problema de la formación. En el presente estudio no contamos con elementos suficientes para reflexionar sobre ello, pero resultaría interesante preguntarnos cuál es la naturaleza del conocimiento que aporta dicho título y/o el desempeño en el Nivel Primario a la tarea del profesor en una cátedra de Lengua.

Los formadores tanto de la primera como de la segunda indagación poseen, en su mayoría, títulos para el nivel secundario y superior: entre los docentes del primer grupo es generalizada la opinión con respecto a que la formación en enseñanza (se utilizan los términos “didáctica” y “práctica”) que reciben en dichas carreras es verdaderamente escasa, inclusive en relación con el propio nivel (medio) para el que forman:

“El profesorado de Lengua no es respaldo para la formación de maestros. Yo me formé en el Normal I, volví muchas veces pero no encontré lo que buscaba. Al Profesorado en Lengua y Literatura no iría por alfabetización inicial porque no forman para eso” (ai1/EN/1/6).

“Los profesorado en general tienen poca práctica para el nivel que forman. La universidad me formó disciplinariamente, pero no en lo educativo. La labor docente no es un contenido de la formación. Quizás sí me quedó el modelo de mis docentes de la escuela media y de la universidad” (ai1/EN/4/18).

“Lo mío fue una aventura. Empezar de cero con un terrible desafío que muchas veces me dio dolores de cabeza y preguntarme ‘¿qué hago acá, si no me formaron para esto (formar docentes para el nivel primario)?’. Bueno, el título sí me habilita...” (ai1/EN/2/9).

No obstante, en este contexto los profesores rescatan aspectos de su formación inicial que mantienen conexiones con las cátedras de Lengua en las que trabajan, referidas a algunos contenidos específicos y a la autonomía frente al conocimiento. Tanto egresados de institutos terciarios como universitarios rescatan fundamentalmente la presencia de la literatura infantil y de la didáctica de la literatura. Estos contenidos mantienen una fuerte ligazón con la etapa de alfabetización inicial, no obstante, si bien han sido asumidos en algunos casos por las carreras de base de estos formadores, su estudio no se plantea desde la perspectiva de formar un lector sino que supone tácitamente que el alumno ya lo es. En las carreras que forman profesores en Letras, el potencial alumno se concibe como lector, incluso como lector de uno de los discursos más complejos como el literario:

“En Letras, la didáctica de la literatura está presente pero no la de la lengua. Ese es un vacío. Tuve formación en didáctica para la literatura. Era placentero y como me gustaba más lo aprendí mejor. Pero la didáctica de la enseñanza de la lengua... ahí se produjo un vacío bastante importante. Yo me encontré con que no sabía cómo se hace” (ai1/EN/4/16).

“De todas maneras, en mi profesorado tuve una literatura infantil, cosa que no era tan común (se refiere a la década del '80, época en que cursó su profesorado en Castellano, Literatura y Latín). Recién en los últimos años se está incorporando la enseñanza de la literatura infantil” (ai1/U/2/23).

Por su parte, los graduados universitarios rescatan la solidez de la formación lingüística y la posibilidad de aprender a partir de la propia búsqueda, como vemos en los siguientes fragmentos.

“En realidad yo empecé a trabajar en la formación docente acá en la universidad. Empecé trabajando en latín. Yo creo que tenía una buena formación, eso es básico. Entonces me enfrenté a ese primer grupo desde mi formación en lingüística, que era muy sólida, pensando cómo hacer sobre todo pensando en que todos aprendan” (ai1/EN/2/9).

“La universidad te enseña a arreglártelas sola. A mí la formación de la universidad me sirvió para verme a mí misma más autodidacta de lo que había sido siempre. O sea, me forjó, por decirlo de alguna manera, el perfil de tratar de buscar los datos... No sé si fue sólo mi grupo, nosotros no preguntábamos, lo que no sabíamos no lo preguntábamos, lo averiguábamos. Había casi como una vergüenza de eso que uno no sabía y debiera saber” (ai1/EN/4/18).

Este último testimonio merece una atención especial porque se trata de una profesora novel cuya carrera no transcurrió en épocas de dictadura, y nos propone una importante reflexión para la formación docente en cuanto al significado que tiene para ella pertenecer a una comunidad académica. Esta reflexión contrasta notoriamente con las apreciaciones que analizamos en el punto “Los recorridos formativos en alfabetización inicial” del apartado anterior, en el que poder “averiguar” lo que no se sabe con la ayuda de un experto o la guía de un maestro aparece como la mejor experiencia para un alumno o discípulo³⁶.

Bajo la expresión genérica “profesores de Lengua” agrupamos a los docentes que en la carrera de formación para el nivel primario, dictan materias en los distintos años bajo diferentes denominaciones. Asimismo, las materias que en este estudio denominamos genéricamente “Lengua” son de dictado anual o cuatrimestral; su carga horaria promedio semanal es de tres horas cátedra y pertenecen a primero, segundo y tercer año de la formación de los ISFD y escuelas normales, y a primero, segundo, tercero y cuarto año en las dos carreras universitarias.

El análisis de los proyectos de cada materia realizado en el contexto de la primera indagación nos permite complementar la información obtenida a través de las entrevistas para rastrear la presencia de la alfabetización inicial en dichos proyectos y las relaciones que ella mantiene con otros contenidos propuestos dentro de la misma materia. Los programas analizados evidencian distintos criterios para la organización de los contenidos (bloques, ejes, unidades y módulos) y su clasificación (conceptuales, procedimentales y actitudinales o sin clasificación) aun entre cátedras correspondientes a la misma carrera y al mismo año de cursado. Una de sus características sobresalientes es la cantidad excesiva de contenidos en relación con el tiempo que se dispone para su desarrollo; otra, la variedad de los mismos en relación con la alfabetización y con otros contenidos que se desarrollan en las materias.

Una de las preguntas más interesantes que surge del análisis de estos aspectos es si existe relación entre la vacilación en las respuestas referidas a las disciplinas de referencia de la alfabetización y la imprecisión conceptual en cuanto al objeto de conocimiento por un lado y la resolución del problema curricular de encontrar un lugar en las materias de la formación para la alfabetización inicial y sus teorías, problema que es de enorme gravitación para los profesores de Lengua en la formación de maestros.

Dicho de un modo más explícito, el profesor tiene que resolver dos complejos problemas iniciales en las cátedras de Lengua, a saber:

³⁶ Es muy interesante el análisis de las relaciones entre maestros y aprendices así como la etimología de estos términos, que plantea Duschatzky L. Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Bs. As., Miño y Dávila, 2008.

- En primer lugar, la presencia y ubicación efectiva de la alfabetización como un contenido específico de la formación inicial y su relación con otros contenidos dentro de la materia.
- En segundo lugar, el problema de la selección de los contenidos de la alfabetización que han de ser incluidos en cada materia por su relevancia, la categorización de los mismos, el orden en que serán desarrollados a lo largo de los años, el grado de articulación que mantendrán entre sí, la bibliografía básica para el alumno, las estrategias didácticas y de evaluación.

Como resumen de esta parte de la indagación podemos decir que la presencia de la alfabetización inicial en las cátedras de Lengua está atravesada por la ausencia de un criterio de selección de los contenidos que los relacione con los problemas de la práctica. Por el contrario, el criterio que opera en la selección revela un fuerte compromiso con la introducción de contenidos provenientes de la producción teórica de los cada vez más numerosos campos que enfocan no solo la lengua y la literatura, sino también el lenguaje y la comunicación, un verdadero “matorral teórico” (Bronckart, 1985) que desafía cualquier intento de actualización para los propios profesores.

A excepción de dos de los programas analizados, el resto no distingue la bibliografía del docente de la destinada a los alumnos, por lo que no podemos suponer cuál es la relación que los alumnos establecen con la bibliografía general de los proyectos que es muy amplia, actualizada y diversa en cuanto a autores, corrientes y teorías. Numerosos títulos aparecen consignados en todos los programas: Alisedo, Melgar, Chiocci (1994), Borzone (1996 y 2000), Braslavsky (2003 y 2005), Cassany (1989), Desinano (1994 y 1997), Ferreiro (1982, 1989, 1992 y 2001), Jolibert (1988, 1995) y Kaufman (1984, 1986, 1994). En materia de literatura la autora más citada y con mayor cantidad de títulos es Teresa Colomer, a quien le sigue Graciela Montes.³⁷

Así planteados, los contenidos se presentan como inabarcables y el propósito de formar un docente actualizado se confunde con una tendencia fuertemente enciclopedista que genera en los profesores la necesidad de más tiempo para enseñar más contenidos y la insatisfacción frente a lo que el alumno logró aprender al momento de enfrentarse a las prácticas y la residencia. Tanto aquella tendencia como esta sensación también aparecen en las cátedras de carreras de cuatro años de duración.

// Grupos emergentes

A partir de los resultados de la investigación hemos construido tres perfiles, entendidos como grupos emergentes de formadores que, sobre el fondo general de características compartidas o comunes analizadas en los puntos anteriores, presentan otros rasgos que merecen ser destacados. A partir de criterios explícitos hemos agrupado a los profesores en tres perfiles diferentes que designamos perfil general, destacado y crítico.

Bajo estas designaciones, los profesores se distribuyen como podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 3: Cantidad y porcentaje de profesores de Lengua según perfiles

Perfiles	Total	%
Perfil general	85	66,41
Perfil destacado	10	7,81
Perfil crítico	33	25,78
Total	128	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

³⁷ Presentamos en el anexo 4 un análisis más detallado de la bibliografía en los proyectos de cátedra.

En los siguientes apartados nos concentraremos en el análisis detallado de las características de estos grupos emergentes, comenzando por el perfil general.

// Perfil general

En este perfil consideramos a aquellos profesores que se encuentran a cargo de cátedras de Lengua y que:

- Manifiestan vacilaciones en cuanto al lugar de la alfabetización como objeto teórico y en cuanto a la selección de teorías que lo abordan.
- Manifiestan vacilaciones en la concepción del objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial.
- Expresan en su mayoría que la alfabetización inicial es un contenido explícito de sus programas pero desde sus cátedras no plantean una propuesta para enseñar a leer y escribir en los primeros años, o proponen una metodología específica pero la misma presenta contradicciones internas.
- Enuncian una propuesta metodológica para la alfabetización que no posee fundamentación con coherencia interna, clara, pertinente y/o suficiente.
- Tienen escaso conocimiento de los problemas de la alfabetización inicial en su región o ámbito de influencia del ISFD.
- Poseen experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, acciones de capacitación docente y/o equipos de investigación.

El perfil general es el mayoritario de los profesores de Lengua. Este grupo está compuesto por 85 profesores y constituye el 66,41% de los 128 que dictan Lengua en la formación docente inicial. Lo constituyen 73 mujeres y 12 varones. De estos 85 profesores, 48 pertenecen a ISFD de gestión estatal y 37 a institutos de gestión privada.

Indagados respecto de la presencia de la alfabetización inicial como contenido en sus proyectos de cátedra, los profesores de este grupo marcan las siguientes opciones:

Cuadro Nº 4: Docentes de Perfil General. Cantidad y porcentaje de respuestas según presencia de los contenidos de la alfabetización inicial en los proyectos de cátedras de los profesores de Lengua

La alfabetización inicial ...	Total	Porcentaje
Es un contenido explícito de su programa	68	80%
Es un contenido explícito del programa pero no se aborda	0	0%
No es un contenido de su programa pero se aborda	12	14,12%
No es un contenido explícito de su programa	5	5,88%
	85	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Reagrupando los porcentajes 1 y 3 podemos afirmar que 80 de los 85 profesores que conforman el perfil general consignan la alfabetización inicial como un contenido de sus cátedras, enunciado de modo explícito o no. Este es un dato sobresaliente porque significa que hay una gran asunción del contenido desde las cátedras de Lengua que ocupan estos profesores. El porcentaje llega al 94,12% de los profesores del grupo.

También se observa, entre estos docentes, elevados grados de acuerdo en cuanto a algunos aspectos vinculados con la formación en alfabetización inicial, como podemos observar en el cuadro siguiente:

Cuadro Nº 5: Opiniones de los profesores de Lengua del Perfil General sobre aspectos vinculados en alfabetización inicial

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Total desacuerdo	Indeciso
La preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario.	78	7	0	0
Los alumnos llegan a la práctica con conocimientos sólidos sobre cómo se enseña a leer y escribir.	4	66	15	0
La etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la etapa inicial de 0 a 8 años.	54	25	6	0
Para el futuro maestro, la didáctica del primer ciclo es más difícil de aprender que la didáctica del segundo ciclo.	22	44	16	3
La propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua.	41	34	9	1

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En relación con el punto 1 existe un elevado porcentaje de acuerdo (91,76%) entre los docentes de este perfil, lo que significa que la preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir, según estos profesores, un eje de la práctica docente para el nivel primario; al respecto, no existe ninguna respuesta indecisa ni en total desacuerdo.

El 95,30% de estos profesores también coinciden en que los alumnos llegan a la práctica sin conocimientos sólidos sobre cómo enseñar a leer y escribir. Solo 4 de los 85 docentes que conforman el total del perfil sostiene que sus alumnos llegan en buenas condiciones a realizar las prácticas (punto 2).

También aparece un porcentaje significativo de docentes (63,53%) que manifiestan un acuerdo total en cuanto a que la etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la inicial (punto 3). En este aspecto deberíamos indagar cuál es la etapa que el resto de los profesores considera más importante y en qué fuentes basan su opinión.

Una discusión que habitualmente se produce entre los profesores de Lengua acerca del mayor o menor grado de dificultad que encierran el aprendizaje de la didáctica del primer ciclo en relación con la del segundo, se expresa en los porcentajes más distribuidos de las respuestas (punto 4): 25,88% totalmente de acuerdo, 51,76% parcialmente de acuerdo, 18,82% en total desacuerdo y 3,53 % de indecisos, lo que significa que esta discusión se encuentra en desarrollo.

Finalmente, el punto 5 merece una atención especial, pues nos muestra una contradicción: un importante número de docentes de espacios curriculares de Lengua (44 docentes del grupo) afirma que no están totalmente de acuerdo con que la propuesta de alfabetización inicial deba ser aprendida en sus cátedras. Esta situación resulta llamativa, considerando que 80 de los 85 profesores de este perfil (69,70% de los docentes incluidos en este grupo) manifiestan que la alfabetización inicial es un contenido explícito de sus programas. Desde otra perspectiva, este acuerdo parcial puede encerrar la postura de que la propuesta de alfabetización inicial debe ser asumida por las cátedras de Lengua pero no exclusivamente sino junto a otras cátedras de la carrera.

Una primera vacilación: el lugar de la alfabetización inicial como objeto teórico

Hemos caracterizado la alfabetización como un proceso de naturaleza cultural, histórica, semiótica, lingüística, socio y psicolingüística, pedagógica, didáctica, política, económica. Estas cualidades determinan su pertenencia, como objeto de conocimiento, a diferentes campos disciplinarios que según el caso han encarado su estudio.

La compleja naturaleza del objeto ha producido numerosas teorías que combinan disciplinas e intentan plantear y responder preguntas, y explicar las diversas perspectivas del objeto para resolver problemas del campo. La alfabetización plantea numerosos y desafiantes problemas que originan diferentes líneas de investigación a partir de las cuales se producen teorías sobre las cuales el experto debe ejercer cierto nivel de dominio porque constituyen la base para la toma de decisiones en el campo de acción profesional.

Para conocer el pensamiento de los formadores en este sentido, en la primera indagación se preguntó acerca de los campos disciplinarios o campos de estudio a los que pertenece la alfabetización. El uso del término “disciplina” es muy habitual en el discurso de los profesores formadores y por eso se lo utilizó como concepto tradicional de la ciencia. Esta pregunta de índole epistemológica es la que menos respuestas obtuvo; en algunos casos las respuestas se desviaron a otros temas o bien hubo vacilaciones importantes en el momento de responder.

En las respuestas que abordan el tema, las concepciones de los profesores de este perfil general interpretan el concepto de disciplina como una unidad de análisis tradicional de la ciencia a la que pertenecen los objetos de estudio, a partir de lo cual se plantea que la alfabetización pertenece al campo de la didáctica general:

“Yo también estaba convencida de que la alfabetización inicial era patrimonio de la didáctica general, porque mi bibliografía básica eran la Didáctica de Oscar Combetta y la Didáctica General de Spencer y Giúdice, donde te describen absolutamente los métodos. Esa bibliografía daba yo en Lengua. Pero en ningún momento, puntualmente enseñaba lo que tenía que enseñarse al momento de enseñar a leer y escribir” (ai1/ISFD/1/2).

En un segundo grupo de respuestas ubicamos las que interpretan el término “disciplina” como sinónimo de materias, áreas o disciplinas del currículum. Desde esa concepción, en las siguientes citas la alfabetización aparece perteneciendo a un campo interdisciplinar:

“La alfabetización se ubica en un campo interdisciplinario, diría yo, porque no la podría recortar. Yo digo interdisciplinario, porque la alfabetización de todas las disciplinas sean humanísticas, científicas, tecnológicas, en todas ellas, uno se tiene que formar hoy pero tiene que haber una alfabetización inicial en lectura y escritura que básicamente tiene que ver con las disciplinas tradicionales: Lengua, Literatura, Matemática, Geografía... Por eso digo que tendría que haber una alfabetización para todas. Que en cada una de las carreras haya algo que tenga que ver con la alfabetización de esa disciplina” (ai1/ISFD/1/3).

Esta concepción es la más común entre los formadores e impulsa una idea muy abarcadora del proceso. En el siguiente fragmento la alfabetización se concibe como inclusora de Lengua y también otras áreas:

“Yo creo que la alfabetización, al ser el mandato fundacional de la escuela, aborda no sólo la enseñanza de la Lengua sino también de todas las áreas curriculares” (ai1/ISFD/1/1).

La adscripción de un objeto de conocimiento a determinado campo disciplinar y la identificación de teorías sobre el mismo proveen el marco necesario para respaldar las interpretaciones sobre los problemas de dicho campo, así como la construcción misma de los problemas y las decisiones que se asumen en la acción para superarlos.

Este aspecto puede parecer menor, pero es importante interpretar la relación directa que se establece entre el campo al que se atribuye el objeto y la/s cátedra/s a la/s que se le/s carga la responsabilidad de asumirlo como contenido de la enseñanza. En ese sentido, veamos atentamente la

reflexión de la profesora de Lengua en el siguiente fragmento de entrevista:

Docente: Después, en el año '90, tuvimos capacitaciones con gente que trabajaba en FLACSO. Una profesora nos decía que todo el tema de la alfabetización, de los métodos, de cómo se enseña a leer y a escribir era un problema de la didáctica.

Entrevistador: Cuando la profesora les decía que el problema de la alfabetización pertenecía a la didáctica, se refería al campo de la didáctica general ¿no?

Docente: Claro, es por eso que la profesora de la cátedra de Didáctica, que es profesora en Ciencias de la Educación, fue la que más se puso a investigar y se puso al frente de la responsabilidad de enseñar el tema de la alfabetización inicial.

Entrevistador: Y ustedes, como profesoras de Lengua, en ese momento ¿qué pensaban?

Docente: Yo en ese momento la incluía dentro de mis programas, pero no estaba segura de lo que decía (ai1/ISFD/1/2).

La ubicación de un objeto en un campo disciplinar y las teorías sobre el mismo establecen referencias y límites tanto a las interpretaciones como a las acciones dentro del campo. Al mismo tiempo, este posicionamiento teórico constituye el punto de partida del proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991), ya que provee el marco desde el cual el objeto de conocimiento habrá de transformarse en objeto de enseñanza.

En este sentido, uno de los problemas que enfrenta este grupo es la desorientación o vacilación sobre el lugar de la alfabetización inicial en tanto objeto del campo de la didáctica de la lengua.

Una segunda vacilación: la concepción de objeto de conocimiento

Los profesores de Lengua y de Práctica encuestados contestaron la pregunta sobre cuál es el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial enunciando en sus respuestas diferentes objetos que fueron agrupados en 22 categorías, cantidad que constituye en sí misma un dato verdaderamente preocupante desde el marco interpretativo que venimos planteando.

Las respuestas de los 85 profesores de Lengua que pertenecen al perfil general se inscriben en 17 de dichas categorías, una de las cuales es “no responde” donde solo encontramos dos profesores. Dichas categorías pueden observarse en el siguiente cuadro ordenadas en función de la cantidad de respuestas.

Cuadro N° 6: Objeto de conocimiento del proceso de alfabetización

El objeto de conocimiento del proceso de alfabetización es...	Cantidad de respuestas
Lengua escrita	12
Lectoescritura	11
Objetivos	11
Concepciones psicologistas	10
Lenguaje y lenguajes	7
El código, el sistema, la correspondencia fonema-grafema	6
Lengua	4
El texto, la producción de textos	3
Otros objetos	3
Escritura	3
Lectura, escritura y oralidad	3
Califica pero no define	3
Una lengua con dos manifestaciones	2
Cultura	2
Habilidades	2
No responde	2
Lengua oral y lengua escrita	1
Total	85

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Los profesores del primer subgrupo que conciben la lengua escrita como objeto de conocimiento la caracterizan como “producto cultural”, “sinónimo de lectura y escritura”, como “sistema de representación” que “incluye los procesos de lectura y escritura”, “las relaciones fono-gráficas” y “el código escrito”, que además implica “uso y prácticas sociales” y es “instrumento de comunicación”. Los verbos ligados a este objeto así definido son: aprender, construir, adquirir, apropiar, comprender, dominar. Veamos algunas citas:

- “El aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita” (ai2/F46/L).
- “La lengua escrita: o sea, la lectura y la escritura” (ai2/F197/L).
- “La lengua escrita que comprende la lectura y la escritura” (ai2/F223/L).
- “La lengua escrita en cuanto sistema de representación” (ai2/F372/L).

Las respuestas que menor cantidad de características aportan sobre el objeto son las que proponen “la lecto-escritura”, expresión que se repite escuetamente ligada a los términos “adquisición”, “aprendizaje y enseñanza”, “la lengua”, “lectura, escritura y oralidad”.

Por otra parte, un alto número de respuestas interpreta erróneamente el término “objeto” como “objetivo” y asume que se solicitan los objetivos para la formación docente en alfabetización, como vemos en los siguientes ejemplos:

- “Conocer y aplicar las técnicas adecuadas para enseñar a leer y escribir dentro de un marco teórico pertinente” (ai2/F364/L).
- “Que el futuro docente comprenda que es esencial la apropiación y el uso correcto de la lengua para la comunicación, la adquisición de otros saberes, el desempeño en el mundo social” (ai2/F392/L).
- “Asumir el rol de alfabetizador para desarrollar las habilidades de leer-escribir-hablar-escuchar” (ai2/F394/L).
- “Brindar al futuro docente las herramientas necesarias para el abordaje de la Alfabetización Inicial en su desarrollo profesional” (ai2/465/L).

Algunas respuestas, como la siguiente, califican pero no definen el objeto:

- “Una responsabilidad ineludible del equipo docente” (ai2/F293/L).

Otras sostienen que el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización es el texto:

- “El objeto de estudio es el texto en cuanto unidad de significado para el niño” (ai2/F165/L).
- “La producción de textos orales y escritos” (ai2/F203/L).

Un conjunto de repuestas de profesores con títulos universitarios en Letras (lo que supone formación en lingüística) reduce el objeto de la alfabetización solo a algunos componentes de la lengua escrita, por ejemplo:

- “La correspondencia fonema-grafema” (ai2/F145/L).
- “El funcionamiento del código escrito” (ai2/F571/L).

O bien manifiesta falta de distinción entre los conceptos lenguaje y lengua o entre lengua oral y lengua:

- “La lengua en su doble manifestación oral y escrita” (ai2/F377/L).
- “La adquisición de la lengua escrita materna, en sus expresiones oral y escrita” (ai2/F414/L).

También nos encontramos con el uso indistinto de los términos adquirir y aprender que, si bien informalmente se suelen usar de ese modo, en las definiciones se reservan para designar procesos lingüísticamente diferentes. Lo mismo ocurre con el término “competencia”, que es un concepto acuñado en el campo lingüístico con el significado de conocimiento; sin embargo, aparece en algunos casos como sinónimo de requisitos. En el ejemplo siguiente la competencia, que por definición es propia de todo sujeto hablante, deja entrever un significado similar a condición previa para adquirir un sistema.

- “El sistema lingüístico y las competencias necesarias para su adquisición” (ai2/F503/L).

De igual modo, son sumamente llamativas las respuestas que plantean conocimientos inespecíficos, generales o poco relacionados con el aprendizaje lingüístico; en este caso, concitan una atención especial porque no son tan previsibles en los profesores de Lengua, aunque son más frecuentes en las respuestas de los profesores de Práctica.

- “El objeto de conocimiento es el niño y sus conceptualizaciones respecto del sistema de escritura y las exploraciones paulatinas en lectura, construcciones diferenciadas entre sí” (ai2/F130/L).
- “La ampliación en el desarrollo del lenguaje en tanto comportamiento social. Desde lo que el niño trae: escuchar, hablar, al desarrollo de la lectura y la escritura” (ai2/F386/L).
- “El proceso de conceptualización que lleva a cabo el niño acerca de la escritura y el rol del docente

- “Los distintos momentos y aprendizajes que implica la alfabetización, las estrategias cognitivas que el alumno despliega en este proceso, y la manera de incentivar ese desarrollo” (ai2/F492/L).
- “La cultura letrada” (ai2/F439/L).
- “El proceso en sí mismo, sus etapas y el modo de promover su desarrollo” (ai2/F52/L).
- “Descubrir cuáles son los mecanismos de aprendizaje” (ai2/F264/L).

En los ejemplos anteriores, el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial es el niño, la cultura o un proceso (de conceptualización, de ampliación, de alfabetización, de distintos momentos). Estas definiciones son fragmentarias puesto que el enunciado que se propone para completar en la encuesta asume que la alfabetización inicial es un proceso en el que se enseña/aprende un conocimiento particular en el marco general de los procesos y lo que solicita es precisamente la identificación de ese objeto.

Por último, una de las definiciones (ai2/F386/L) lo concibe como “ampliación” en el desarrollo del lenguaje. En este sentido es necesario subrayar que la alfabetización de un sujeto implica un cambio cognitivo que no establece la continuidad natural de un desarrollo oral previo, si bien reconoce en este último el antecedente más importante.

Una contradicción

El dato que plantea una abierta contradicción con los que hemos presentado en los puntos anteriores es que más de la mitad de los profesores del perfil general no proponen desde sus cátedras una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, a pesar de que la alfabetización inicial está asumida como contenido de sus cátedras en casi un 95%, como hemos visto anteriormente.

Cuadro N° 7: Cantidad de profesores que proponen metodología para la alfabetización inicial

Propuestas metodológicas			
Desde su cátedra/materia ¿propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años?	Si	No	Total
	30	55	85
	35,29%	64,71%	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Frente a la pregunta sobre si proponen una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, 30 profesores (el 35,29%) contestan que sí y 55 que no. Este porcentaje se acrecienta significativamente si le sumamos los profesores que también responden la pregunta afirmativamente pero cuando explicitan su propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura y a escritura, la misma no posee coherencia suficiente, presenta errores o importantes contradicciones internas. Sobre este punto volveremos más adelante para un análisis detallado.

Este aspecto resulta altamente definitorio para todos los perfiles de profesores de Lengua, puesto que gran parte de los problemas centrales de la alfabetización inicial están concentrados precisamente en este núcleo de decisiones que hoy no cuenta con la coherencia suficiente en las escuelas. Hemos visto, por otra parte, que estos mismos profesores lo señalan en sus opiniones respecto de cómo se está desarrollando la alfabetización en sus respectivas zonas. Al mismo tiempo estos componentes tienen una enorme gravitación en el resto de las decisiones que los profesores toman desde sus cátedras y es uno de los temas que suscita mayor controversia entre los formadores, no solo los de Lengua.

En la encuesta, los profesores (de Lengua y Práctica) que contestaron la pregunta sobre cuál es la propuesta metodológica que sostienen desde sus cátedras enunciaron en sus respuestas diversas metodologías que agrupamos en 33 categorías diferentes, cifra que no es preocupante en sí misma como sucede con el objeto de conocimiento, dado que el dominio de numerosas estrategias de alfabetización inicial representa una riqueza para cualquier docente. El problema no reside allí sino en que gran parte de lo que se sostiene carece de fundamentos y en algunos casos se trata de propuestas inexistentes.

Los profesores de Lengua agrupados en el perfil general adscriben sus opciones a 13 metodologías que se enuncian de diferentes formas y que presentamos en el siguiente cuadro, en el que hemos conservado tanto los términos que designan la propuesta como los autores que aparecen mencionados de modo explícito.

Cuadro Nº 8: Propuestas metodológicas para la alfabetización inicial de los profesores de Lengua del Perfil General

Propuestas metodológicas de los Profesores de Lengua del Perfil General	Cantidad de respuestas
1. Constructivismo	9
2. Psicogénesis	5
3. Salgado. Método Salgado	3
4. Conciencia fonológica	2
5. Melgar, Zamero, equilibrado	2
6. Metodología ecléctica, integral	1
7. Todos los métodos y uno en particular	1
8. Prácticas del lenguaje	1
9. Constructivismo y prácticas del lenguaje	1
10. La propuesta psicogenética de Emilia Ferreiro y el enfoque sociohistórico de Ana María Borzone.	1
11. Psicogénesis y constructivismo	1
12. Método ecléctico con impronta de postulados de E. Ferreiro	1
13. Para leer: comprensión lectora. Para escribir: expresión escrita	1
Total	29

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En la encuesta se pidió a los profesores que fundamentaran sus elecciones metodológicas aunque hubieran contestado negativamente a la pregunta acerca de si realizan una propuesta específica desde sus cátedras. De ese modo, los profesores fundamentan sus opciones utilizando argumentos de diferente naturaleza, por ejemplo, la mención de autores:

Propuesta metodológica: “Propongo una línea constructivista.”

Fundamentación: “Acuerdo con Emilia Ferreiro y con Ana María Kaufman” (ai2/F48/L).

Hay fundamentaciones que se concentran en el alumno:

Propuesta metodológica: “Metodología constructivista.”

Fundamentación: “Porque permite reconocer al alumno como usuario de la lengua y no busca que el alumno maneje ciertos prerrequisitos para enseñarle a leer y escribir. Sí considera que cada sujeto parte de distintos niveles de hipótesis sobre el leer y el escribir, pero todos comparten el saber usar una lengua” (ai2/F319/L).

Otras, en los diseños curriculares vigentes:

Propuesta metodológica: “Constructivismo.”

Fundamentación: “Si los Diseños Curriculares Provinciales lo proponen, debemos enseñarlos. Asimismo los D.C.J. de Profesorado también lo exigen” (ai2/F396/L).

Otras fundamentaciones enuncian nociones amplias y difusas:

Propuesta metodológica: “Enfoque psicogenético.”

Fundamentación: “Considero que profesional y científicamente es el enfoque adecuado” (ai2/F46/L).

Propuesta metodológica: “La relacionada con el aprendizaje de la conciencia fonológica.”

Fundamentación: “Porque me parece la más acertada” (ai2/F145/L).

Varias respuestas hacen alusión a una concepción sobre el rol del docente como acompañante del proceso de aprendizaje. En otras respuestas que no pertenecen a este perfil veremos que el rol de acompañante aparece en clara oposición al rol enseñante del docente. Esta concepción aparece asociada a la postura constructivista y es muy interesante este hallazgo en el discurso de los formadores porque habitualmente la confusión entre la mera orientación y la enseñanza se atribuye a un error de comprensión de los maestros por falta de estudio³⁸.

Propuesta metodológica: “Una metodología basada en la experiencia constructivista.”

Fundamentación: “El docente se erige como acompañante y orientador en el proceso de alfabetización. Sólo si conoce este proceso puede gestionar avances en el mismo” (ai2/F389/L).

Otro de los problemas teóricos que aparecen en estas respuestas es el que establece relaciones de sinonimia entre “psicogénesis” y maduración del niño³⁹.

Propuesta metodológica: “La psicogénesis de la lectoescritura, que respeta los procesos de maduración intelectual, el aprendizaje con el otro, la apropiación de la escritura a partir del método descendente, entre otros.”

Fundamentación: “Porque la apropiación del código (y todo lo que implica ello, como la función social de escritura) debe realizarse gradualmente y en forma natural y lúdica, y estas nuevas teorías apuntan a ello. El niño aprende a hablar a través de textos” (ai2/F519/L).

Finalmente podemos decir, suspendiendo momentáneamente el análisis de la propuesta metodológica en sí, que un conjunto amplio de respuestas presenta muy baja coherencia entre las opciones que sostienen y su fundamentación, como vemos en los siguientes ejemplos:

³⁸ La oposición entre guiar y enseñar por parte del maestro se encuentra presente también en el perfil crítico de Lengua y en el general y crítico de Práctica, con un acento más marcado que en el ejemplo que presentamos aquí.

³⁹ Esta concepción no aparece solamente en este perfil. Más adelante retomaremos el análisis de este caso.

Propuesta metodológica: “Una metodología ecléctica, integral, que atienda a los saberes que el niño en cada situación trae consigo.”

Fundamentación: “Porque no es bueno encasillarse en una sola metodología, rígida y estructurada. El niño se debe enfrentar a la lecto-escritura naturalmente, de forma relajada, en situaciones de aprendizajes no forzadas, que atiendan a la mayor cantidad de variantes posibles. Aprender a leer y escribir debe ser algo natural, un proceso de aprendizaje que se vaya dando con alegría, interés, descubrimiento, pasión” (ai2/F72/L).

Propuesta metodológica: “La teoría constructivista de Emilia Ferreiro, el apoyo social de Vigotsky, la presencia de Bachtin (todo género discursivo se produce en la esfera de una actividad humana).”

Fundamentación: “Porque el conocimiento avanza, se modifica a causa del indagar permanente humano. Este indagar es un proceso cognitivo, sostenido por el lenguaje, el cual se genera en sociedad, con el intercambio. Si nosotros los docentes facilitamos una enseñanza no reproductiva, sino de interacción entre el sujeto y el objeto, tendremos no solo personas alfabetizadas sino también personas críticas, a las que habremos posibilitado un hábito intelectual de proceso y no de replicación” (ai2/F206/L).

Por último, un grupo de respuestas fundamenta que las opciones metodológicas están dadas por las características del alumno y del contexto. La siguiente es un ejemplo en ese sentido:

Propuesta metodológica: “La teoría constructivista, aunque no descarto otros métodos.”

Fundamentación: “Porque depende del grupo (cantidad de alumnos, nivel socio-cultural, infraestructura escolar...” (ai2/F1006/L).

Otra característica digna de mención es que los docentes manifiestan un bajo compromiso con los diseños curriculares vigentes: solo 4 de los 85 profesores los toman como base, ya sea única o entre otros elementos, de sus decisiones metodológicas⁴⁰. En este sentido, los profesores de Lengua de este perfil (también del perfil crítico) manifiestan más compromisos con el conocimiento producido en foros académicos (extranjeros o nacionales) que en la implementación y seguimiento de diseños que pueden producir cambios o mejoras en los mismos problemas que ellos reconocen en las escuelas de sus zonas, sobre las que tienen opinión formada pero que conocen indirectamente a través de los comentarios de sus alumnos.

El enfoque metodológico para la alfabetización inicial es un problema de relevancia para los formadores porque exige la asunción de una posición teórica en el campo de la didáctica. En las entrevistas de la primera indagación, aparece como tema recurrente, atravesando no solo las cátedras de Lengua sino también los espacios de la Práctica, porque la falta de posicionamiento y precisión metodológicos en el transcurso de la formación origina dificultades que se arrastran, recaen sobre los alumnos y terminan siendo evidentes en los últimos tramos de este trayecto, como veremos de modo detallado en el siguiente capítulo.

A continuación, presentamos un fragmento que pone de relieve las relaciones del profesorado con la cuestión metodológica. El mismo pertenece a un pasaje de la entrevista en el que la docente⁴¹ relata cómo empezó a contactarse con lecturas de didáctica de la lengua cuando asumió como profesora de la cátedra de Lengua II en la formación para el nivel primario. Allí hace referencia puntualmente a un grupo de materiales bibliográficos que encontró en la biblioteca pedagógica entre los que se hallaba “una carpeta de palabra generadora que era para maestros” y que le pareció “muy interesante, donde había una mirada dura, una mirada teórica” (ai1/EN/2/9). Pero cuando introdujo ese material en la cátedra comenzó a notar ciertos prejuicios de parte de los alumnos y de los profesores.

⁴⁰ Estos cuatro profesores pertenecen a ISFD de gestión estatal: dos de la Ciudad Autónoma de Bs. As., uno de la provincia de Mendoza y uno de la provincia de Santiago del Estero.

⁴¹ La docente tiene antigüedad media en la docencia universitaria y cinco años de antigüedad en las cátedras de Lengua de la formación para el nivel primario. Tiene título de grado universitario y se encuentra cursando estudios de posgrado.

Docente: Con respecto a los métodos, por ejemplo, yo notaba que los estudiantes decían “eso es un método, por lo tanto, no sirve”.

Entrevistador: ¿A qué lo atribuí?

Docente: En cierta medida a la falta de lectura profunda. Porque si uno leía el método, veía que ahí había una base, una teoría, y había una base sólida más allá de que estés de acuerdo. Para discutir hay que conocer.

Entrevistador: ¿Decís que los opositores eran los estudiantes?

Docente: Sí, sí... lo que pasa es que esto viene de la formación.

Entrevistador: ¿De dónde obtienen la información para oponerse?

Docente: Creo que viene también de los docentes de la formación didáctica general, de la pedagogía. Yo le pregunté a una docente qué pasaba con el método... Porque, cuidado, yo aprendí con la palabra generadora y sin embargo sé escribir mejor que esos chicos. No creo que tenga que ver con el método con el que aprendí, creo que los niños de hoy necesitan otra forma... pero quiero decir que no es el método malo o bueno en sí mismo, allí había que poder leer eso y saber de qué se trataba... Pero me parece que los estudiantes no eran capaces de hacer esto y que los docentes de formación didáctica coincidían muchísimo y decían que no a los métodos. (...) Alguna vez me increpó una docente de la formación general: “¡No les irás a enseñar los métodos! ¿No?”. “Sí ¿por qué no?” —le dije. Mis alumnos, por ejemplo, tenían una idea de Ferreiro, que es la de no enseñar y no corregir. Yo les decía: distingamos enseñar de corregir...Una cosa es poner tachones rojos y otra es reflexionar cómo se escribe (...). Hay que saber de todo, más allá que uno después tenga que profundizar... (ai1/EN/2/9).

El fragmento anterior muestra además la crítica de la profesora a los formadores en cuanto a su falta de lectura previa y profunda como requisito para difundir y enseñar teorías y fijar posición respecto de ellas. También es interesante la interpretación -muy común en el discurso docente- sobre la calidad del método de enseñanza de la lectura a la luz de la calidad del aprendizaje que ha logrado quien lo evalúa.

Una de las características llamativas de este perfil es que gran parte de los profesores -73 de los 85 que lo integran- tienen o han tenido experiencia como miembros de equipos técnicos, capacitadores y/o integrantes de equipos de investigación, como vemos en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 9: Cantidad de profesores de Lengua de Perfil General con experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, capacitación docente y/o investigación

Profesores del Perfil General con experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, capacitación docente y/o investigación		
Gestión	Profesores	Porcentaje
Estatal	43	89,58%
Privada	30	81,08 %
Total	73	85,88%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

El cruce de los análisis anteriores con este dato que representa la asunción de estos roles por parte de los profesores nos invita a pensar que las dificultades analizadas en este perfil acompañan la toma de decisiones en el marco de las tareas de asesoramiento técnico y de capacitación docente. En consecuencia, podemos decir que algunos problemas en materia de alfabetización inicial -que también sabemos presentes entre los maestros de primer ciclo- atraviesan a ambos colectivos docentes. De este modo, resulta conveniente por lo menos discutir a partir de los análisis anteriores la idea de que los formadores se encuentran en general colectivamente mejor posicionados que los docentes del primer ciclo respecto del problema metodológico.

La alfabetización como contenido curricular

Hemos visto en puntos anteriores que los profesores de este perfil tienen algunas dificultades para ubicar la alfabetización en un campo disciplinar, incluso para situarla en relación con el campo propio de la didáctica de la lengua. Este antecedente es interesante como marco para pensar otra de las dificultades que enfrentan los profesores cuando tienen que resolver la selección de los contenidos de las cátedras.

El análisis de los proyectos de cátedra muestra que estos contenidos tienen baja relación con el campo de la didáctica y con los problemas de la práctica profesional del futuro maestro, y la alfabetización inicial, cuando está presente ocupa, en la mayoría de ellos, un lugar marginal. Los profesores experimentan la sensación de obligación de desarrollar todas las teorías que se han producido desde su constitución en campos como la lingüística, sociolingüística, psicolingüística, historia de la literatura, teoría literaria, gramática, etc. pero sufren frente a la imposibilidad de seleccionar contenidos, dada la inabarcabilidad del saber acumulado.

Esta postura desemboca en un enciclopedismo que muchas veces deja en suspenso por falta de tiempo el abordaje de los contenidos importantes para la formación del maestro -como por ejemplo los de la alfabetización inicial-, tendencia que se ve agravada porque el trabajo de los profesores (en ese caso no hacemos alusión solamente a los profesores de Lengua) se desarrolla con un alto grado de aislamiento y desarticulación que impide pensar contenidos que deberían ser abordados, por su naturaleza y por su gravitación pedagógica, en más de un espacio curricular.

Los siguientes fragmentos ilustran los problemas que acabamos de enunciar, muestran decisiones que se toman en las cátedras de Lengua, ponen de relieve lo difícil de estas decisiones, y permiten conocer las modificaciones que se introducen en los contenidos de las materias con el objetivo de mejorar año a año el estado de situación.

El siguiente fragmento de entrevista pertenece a una profesora con más de quince años de antigüedad docente y de cinco en la formación para el nivel primario, con título universitario en Letras, que se expresa detalladamente acerca de sus decisiones en el programa de Lengua II. Allí se enuncian paradigmáticamente los problemas más comunes que enfrentan los profesores al tratar de organizar los contenidos de sus materias.

En busca de un lugar para la alfabetización

Entrevistador: Vos planteaste tres ejes para las materias: la literatura, la reflexión sobre el lenguaje y la relación entre lengua oral y lengua escrita. Sobre estos ejes, ¿has hecho alguna selección de contenidos para Lengua II?

Docente: Sí. Trabajo mucho en cómo seleccionar un texto literario; trabajo mucho con los criterios para selección. Después, sobre la reflexión del lenguaje. Y después sobre alfabetización. La materia es anual pero yo trabajo un cuatrimestre de literatura y un cuatrimestre de alfabetización. Pero falta tiempo. Necesitamos más tiempo y una Lengua III.

Entrevistador: ¿Conocés la selección de contenidos de Lengua I?

Docente: Hasta hace un tiempo una profesora que se jubiló les enseñaba análisis sintáctico, no había didáctica y no había reflexión sobre el lenguaje. No estaba bien, pero ahora nos superponemos con literatura y alfabetización. En Lengua I se entendió que era más fácil trabajar tipos de textos, coherencia

y cohesión, esas cosas que se dan en el segundo ciclo que no son más fáciles pero que se supone que son más fáciles que las teorías de la alfabetización. Si me preguntan qué haría yo, en primer año pondría todo un año de reflexión sobre el lenguaje, en el segundo sobre alfabetización y en el tercero sobre la literatura. Para ser formadora de profesores de primaria yo necesito tener una especialización, si sé más de reflexión del lenguaje trabajo en Lengua I, si sé más de alfabetización, en la II, y si mi colega sabe más de literatura, en la III. Si tenemos que pivotear con la literatura nunca terminamos de dar bien nada. A mí me pasa eso con la literatura, lo único que puedo hacer es disfrutar, porque no sé de literatura, hay que ser especialista en literatura para dar esa materia. Los institutos tienen que acordar más, internamente; acordar para no superponernos.

Entrevistador: En esta “construcción sintáctica” que planteas para la materia Lengua y su didáctica”, ¿dónde queda la didáctica?

Docente: Son tres materias en una, hay un problema. Lengua I y su didáctica, Lengua II (o, por ejemplo, alfabetización y ahí incluir la didáctica); y Literatura y su didáctica, otra. Si a mí me hubieran dado a elegir no me hubiese anotado en la literatura, pero está todo en un bloque. Pero lo que me salva es que uno lo hace con compromiso, pero eso no te libra la culpa. Ahí hay que repensar también que no se puede dar tres materias en tres horas de clases (ai1/EN/2/9).

La profesora menciona la reflexión sobre el lenguaje, la literatura, la alfabetización y la didáctica como contenidos que necesariamente tienen que encontrar un equilibrio a partir de acuerdos que articulen los espacios curriculares y los diferentes énfasis en las especializaciones de los profesores para lograr constituir equipos. Asimismo deja entrever la existencia de posturas diferentes dentro de la formación sobre tres cuestiones interesantes.

La primera de ellas retoma una discusión habitual entre los formadores sobre cuál de los aprendizajes es más difícil para un alumno de nivel terciario -generalmente caracterizado desde las instituciones formadoras por la fragilidad de sus saberes previos-: si las teorías sobre la alfabetización inicial o las teorías sobre los textos para desarrollar los contenidos del segundo ciclo. Esa respuesta determina la postura con respecto a por dónde conviene empezar en primer año.

La segunda alude también a una habitual desconfianza (en el ámbito de la formación docente para primaria pero también en la formación para el Nivel Inicial) de los profesores especialistas en literatura infantil, respecto de los colegas que no lo son, ya que estos últimos se encuentran permanentemente sospechados de someter la literatura a otros fines que no sean el puro placer. Notemos en este sentido que en la primera respuesta la profesora sostiene que “trabajo mucho en cómo seleccionar un texto literario; trabajo mucho con los criterios para selección”, pero más adelante dice que “con la literatura, lo único que puedo hacer es disfrutar, porque no sé de literatura”, negando el saber (perteneciente al campo de la didáctica de la literatura) que ella misma utiliza para abordar la selección de textos que es por otra parte un enorme problema inicial que enfrentan los docentes que deciden leer literatura en sus aulas.

Un planteo necesario en este punto es sí, dado el estado de situación de la enseñanza de la literatura en la etapa de alfabetización inicial, es prioritario en los profesorados concentrarnos en los grados de especialización de los docentes en ese tema.

No está de más aclarar que este planteo parte del reconocimiento de la especificidad del campo de la literatura infantil, de los estudios didácticos sobre la formación del lector literario y de la necesidad de una formación sólida del profesor en la especialidad. Pero entre los perfiles que estamos analizando se encuentran profesores con alta formación en estos temas que no proponen a sus alumnos modo alguno para enseñar esos contenidos en la escuela o bien lo hacen pero, llegado el momento de la práctica, los alumnos deben aceptar lo que les proponen las escuelas de destino, generalmente marcadas por la casi total ausencia de la literatura en las aulas del primer ciclo.

Impulsar estas saludables discusiones dentro del sistema formador implica revisar el posicionamiento de los profesores respecto de las relaciones entre alfabetización y literatura, ya que muchos conciben por separado la formación del lector literario y el proceso de alfabetización inicial.

En otros términos, las decisiones sobre la construcción de un espacio curricular que asuma la alfabetización como contenido plantean al profesor un conjunto de problemas que requieren discusiones explícitas, sobre las que volveremos en el último capítulo.

// Perfil destacado

En este perfil consideramos a aquellos profesores que se encuentran a cargo de cátedras de Lengua y que:

- Poseen alguna experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, acciones de capacitación docente y/o equipos de investigación.
- Tienen una concepción definida acerca del objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial y criterios explícitos en cuanto a la selección de las teorías que lo abordan.
- Manifiestan que la alfabetización inicial es un contenido explícito de sus proyectos.
- Desde sus cátedras proponen una metodología específica para enseñar a leer y a escribir en los primeros años.
- La selección de su propuesta metodológica para la enseñanza tiene una fundamentación que mantiene la coherencia (objeto, metodología) y claridad en los argumentos.
- Tienen conocimiento y opinión fundamentada sobre los problemas de la formación docente en alfabetización inicial y producen análisis sobre los mismos.
- Conocen estos problemas porque establecen contactos desde la cátedra con las escuelas, con los maestros y los alumnos que realizan prácticas.
- Para hacer frente a esos problemas diseñan e implementan propuestas superadoras.

Este grupo está constituido por 10 docentes, de los cuales 8 se desempeñan en cátedras de Lengua y 2 se desempeñan simultáneamente como profesores de Lengua y Práctica, tanto en ISFD de gestión estatal como privada.

El 90% de los docentes que están incluidos en este perfil manifiesta tener experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, capacitación docente e investigación.

El grupo contemplado en este perfil está conformado por 9 mujeres y 1 hombre cuyas edades son:

Cuadro N° 10: Sexo y edad de los profesores de Lengua de Perfil Destacado

Edades	Mujeres	Hombres	Total	Porcentaje
Menos de 30 años	11		1	10%
30 a 40 años	2	1	3	30%
41 a 50 años	4		4	40%
Más de 50 años	2		2	20%
	9	1	10	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

La antigüedad total en la docencia de este grupo se distribuye del siguiente modo:

Cuadro N° 11: Antigüedad docente de los profesores de Lengua del Perfil Destacado

Antigüedad en la docencia		
Antigüedad	Total	Porcentaje
Menos de 10 años	3	30%
10 a 20 años	2	20%
21 a 30 años	3	30%
Más de 30 años	2	20%
	10	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

La antigüedad en la formación docente para el Nivel Primario se distribuye en dos subgrupos, uno con menos de 10 años y el otro entre 10 y 20 años. Destacamos que cuatro de los docentes (40%) tienen una antigüedad localizada entre 2 y 4 años.

Cuadro N° 12: Antigüedad en la formación docente de Nivel Primario de los profesores de Lengua del Perfil Destacado

Antigüedad en la formación docente de nivel primario		
Antigüedad	Total	Porcentaje
Menos de 10 años	5	50%
10 a 20 años	5	50%
21 a 30 años	0	-
Más de 30 años	0	-
	10	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Todos tienen título de grado específico para la cátedra de formación docente, el 60% de grado universitario mientras que el 40% de grado no universitario. Ninguno de ellos cuenta con título de profesor para la enseñanza primaria.

De los seis títulos de grado universitario específicos cinco han sido otorgados por universidades públicas nacionales y uno, por una universidad privada. Los mismos se detallan a continuación:

- Profesor en Letras
- Profesor para la Enseñanza Media en Letras
- Licenciado/a en Letras

- Licenciado/a en Lenguas Modernas y Literatura

Los títulos de grado no universitario específicos fueron otorgados por institutos de formación docente de gestión estatal y son los siguientes:

- Profesor/a en Lengua, Literatura y Latín
- Profesor/a en Castellano, Literatura y Latín

Cabe destacar que tres de estos docentes están postitulados, uno de ellos en la Maestría en Ciencias del Lenguaje y dos de ellos han obtenidos postítulos específicos:

- Especialista en Literatura Infantil
- Postítulo en Lengua y Literatura

Además 4 docentes del grupo están cursando estudios en la actualidad. Dos de ellos en maestrías (Maestría en Didácticas Específicas y Posgrado en Literatura). Los otros dos restantes estudian inglés y Licenciatura en Tecnología Educativa.

En relación con la formación en alfabetización inicial, los docentes que integran este perfil manifiestan haber aprendido estos contenidos a través de las opciones que vemos en el siguiente cuadro (recordemos que las opciones no eran excluyentes entre sí por lo que aparece más de una representativa del recorrido formativo de cada profesor):

Cuadro Nº 13: Formación en alfabetización inicial de los profesores de Lengua del Perfil Destacado

¿Dónde/cómo aprendió los contenidos de alfabetización inicial que enseña en la formación docente de nivel primario?	Cantidad de respuestas
A través del estudio individual	10
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal	9
A través del estudio grupal	5
En la carrera de grado	-
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada	2
En la carrera de posgrado	2
Otros (“ayudante de cátedra”, “alfabetizador de adultos”, “programas del canal Encuentro” y revista “El Monitor”)	3

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Los profesores de este perfil están totalmente de acuerdo con que la preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el Nivel Primario y el 60% de ellos opina que practicar en los primeros grados es más difícil que en los grados del segundo ciclo (punto 1).

Sin embargo, las opciones referidas a la formación docente en este sentido (punto 5) están más distribuidas ya que solo el 20% manifiesta total desacuerdo con que la didáctica del primer ciclo es más difícil de aprender que la del segundo. Este aspecto es el único punto del cuadro donde aparece un indeciso.

Cuadro N° 14: Opiniones de los profesores de Lengua del Perfil General sobre aspectos vinculados en alfabetización inicial

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Total desacuerdo	Indeciso
1. La preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario.	10			
2. Los alumnos llegan a la práctica con conocimientos sólidos sobre cómo se enseña a leer y escribir.	1	6	3	
3. Practicar en los primeros grados es más difícil que en los grados del segundo ciclo.	4	6		
4. La etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la etapa inicial de 0 a 8 años.	7	3		
5. Para el futuro maestro, la didáctica del primer ciclo es más difícil de aprender que la didáctica del segundo ciclo.	3	4	2	1
6. La propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua.	4	6		

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Resulta interesante destacar que el 60% de los profesores está parcialmente de acuerdo con que la propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua. Tal como dijimos, todos estos profesores manifiestan que la alfabetización es un contenido explícito de sus proyectos y desde sus cátedras proponen una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, a partir de lo cual, la opción “parcialmente de acuerdo” puede significar que la propuesta de alfabetización inicial no debe ser enseñada exclusivamente en Lengua.

Respecto de las propuestas metodológicas que impulsan desde sus cátedras, las respuestas de los profesores de este perfil son muy diversas: enuncian la “enseñanza directa” (ai2/F20/L), la “metodología que parte de un texto completo” (ai2/F245/L, ai2/F467/L), el “método Salgado” (ai2/F79/L y ai2/F581/L), el “enfoque equilibrado” (ai2/F449/L), “los aportes de la psicogénesis” (ai2/F159/L), la metodología de “secuencias didácticas” (ai2/F136/L), “el enfoque propuesto por Sara Melgar - UNICEF 2007” (ai2/F401/L), y el trabajo con “módulos” de lectura y producción de textos (ai2/F445/L).

Sin embargo, un análisis más detallado nos permite descubrir las coincidencias bajo esta superficial diversidad, ya que son propuestas equilibradas en tanto garantizan la presencia de todos los componentes de una situación de enseñanza: consideraciones referidas al alumno (saberes previos, oralidad primaria), al rol del maestro, a la lengua escrita (procesos y prácticas de lectura y escritura, unidades de lectura y escritura), el punto de partida de la propuesta didáctica (unidad lingüística inicial del trabajo de lectura y escritura), el posicionamiento del niño en las actividades que se le proponen, la presencia de la conciencia gráfica y fonológica y los aspectos normativos.

En todos los casos, con diferentes niveles de explicitación, estos profesores fundamentan las opciones que toman respaldando gran parte de los elementos enunciados; en algunos casos hacen referencia a los autores y/o la bibliografía, como en los siguientes:

“Trabajo con la propuesta de Hugo Salgado De la oralidad a la escritura. Porque es una propuesta didáctica interesante para la construcción inicial de la lengua escrita, porque no excluye la identificación de las funciones sociales de la lengua escrita y privilegia las actividades específicas de construcción del conocimiento sobre el objeto. Todos sabemos que no basta con un ambiente alfabetizador porque si fuera así no habría analfabetos, y que es muy importante la intervención específica. Debe haber un fuerte compromiso por parte del docente para apuntar a la comprensión. Les comento a mis estudiantes sobre distintos métodos. Insisto en que la psicogénesis no es un método. Por eso les propongo la lectura de Salgado y de un texto muy interesante de Braslasky La querrela de los métodos en la enseñanza de los métodos de lectura; desde luego trabajamos con textos de Ferreiro, fundamentalmente con La alfabetización en proceso y con el CD con los distintos videos” (ai2/F581/L).

“Trabajo con proyectos comunicativos en los que se insertan módulos de interrogación de texto y módulos de enseñanza (producción) de texto como estrategias didácticas. Porque considero que ninguna otra propuesta ha podido superar la metodología que plantea Josette Jolibert en cuanto a la solidez, pertinencia, actualidad y adecuación, con que se piensa la formación de lectores y escritores; los otros planteos son parciales, incoherentes, y siempre en algún punto mecanicistas, meras recetas” (ai2/F445/L).

“He tomado contacto con los libros de Sara Melgar y Marta Zamero Todos pueden aprender y adhiero a la propuesta porque está formulada en secuencias, no es fragmentaria, integra o tiene en cuenta a la literatura infantil. Trabajan con unidades con sentido sin descuidar la conciencia gráfica y fonológica” (ai2/F20/L).

Algunos profesores fundamentan extensamente cada una de las decisiones:

“Si nos proponemos partir del sujeto de aprendizaje y no del sistema, es decir, nos proponemos desarrollar la competencia comunicativa, formando usuarios autónomos de la lengua, entonces adherimos a los principios del aprendizaje constructivista y al enfoque comunicativo-funcional. Si no concebimos al niño como una tabla rasa sino como un sujeto que posee conocimientos acerca de la lengua escrita, aún antes de ingresar a la escuela (independientemente de su contexto social, geográfico y cultural) entonces nos apoyamos en la psicogénesis. Si tenemos en cuenta la importancia de la oralidad y su estrecha relación con la conformación de la identidad lingüística, cultural y social de un individuo; si respetamos la lengua materna y pensamos que nuestra labor es ampliar el repertorio léxico y cultural del alumno y no suprimir o eliminar su voz, su manera de concebir el mundo, entonces compartimos los aportes de la lingüística social (teoría elaborada por la doctora en Letras Isabel Requejo). Desde estas perspectivas, enseñar a leer y a escribir constituye un desafío. Aun cuando el niño no sabe leer ni escribir convencionalmente, es necesario que participe de diversas situaciones que lo convoquen como lector y escritor. Por tal motivo, el papel del docente en estos primeros años de escolarización es trascendental. Y es la lectura mediada del adulto la que confiere a los textos la significación y la valoración que los transforma en objetos interesantes y socialmente significativos. También las orientaciones didácticas en relación con la escritura se centran en la escritura mediada y la escritura autónoma. No olvidemos que el eje es la formación de las competencias comunicativas en los educandos (ai2/F159L).”

Otros profesores de este perfil fundamentan brevemente, pero haciendo alusión tanto a los sujetos como a los enfoques sobre el objeto de conocimiento:

“(Propongo) el método Salgado pero revisando los aportes de los otros métodos, y buscando criterios de adecuación. Porque me parece una secuencia y metodología interesante desde la construcción de las conciencias lingüísticas, y normativas. Valoriza además el rol docente y tiene una importante base en el enfoque comunicativo y la adecuación a la situación de enunciación” (ai2/F79/L).

Dos de las opciones son más escuetas, no identifican enfoques, autores ni bibliografía, pero manifiestan un posicionamiento muy claro, como vemos en las siguientes repuestas:

“Propongo tomar al texto como punto de partida para proponer actividades de lectura y escritura en proceso. Luego aislar las unidades menores para su análisis y sistematización. Sugerimos que las actividades sean en su mayoría grupales. Porque considero que, de acuerdo con los nuevos enfoques, la alfabetización debe seguir una marcha analítica y que los saberes y capacidades se adquieren e incorporan

en interacción con los demás” (ai2/F467/L).

“A partir de ciertas capacitaciones recibidas, considero que la metodología más adecuada para llevar a cabo este proceso es la que se desarrolla a partir del texto y aplicando las secuencias didácticas. Porque creo que es coherente el desarrollo de los procesos, ya que el texto es unidad lingüística con sentido, por lo tanto comprensible para el alumno. En cambio empezar por la letra le significa al niño poner en juego un alto grado de abstracción. Si no tiene un cierto grado de estimulación temprana, ya sea en la escuela o en los jardines de infantes, al alumno le resulta muy difícil” (ai2/F136/L).

En algunas respuestas (ai2/F245/L, ai2/F401/L y ai2/F136/L) aparece la mención a la siguiente propuesta metodológica:

“El enfoque propuesto por Sara Melgar - UNICEF 2007. Porque me parece una propuesta integral y acerca al alumno al texto completo. Por sus fundamentos teórico-metodológicos. Por su propuesta de enseñanza para cada uno de los años del primer ciclo” (ai2/F401/L).

El enfoque al que hacen referencia estos profesores consiste en una propuesta didáctica específicamente dirigida al trabajo con niños que se encuentran en riesgo social y pedagógico, que han fracasado en su primera alfabetización repitiendo el primer grado una, dos, tres y más de tres veces. La propuesta toma decisiones muy puntuales relacionadas con este especial contexto para el que fue concebida, en el marco de la protección de los trayectos escolares frente a la posibilidad de fracaso que afecta a gran parte de la infancia en situación de pobreza. En este sentido, es muy específica para pensar en una generalización a todo tipo de situación escolar o para presentarla en una cátedra de ISFD como estrategia única.

Sin embargo, la propuesta representa un modelo de intervención pedagógica sobre una lengua escrita alfabética como el español y, en ese sentido, la base epistemológica sobre la que descansa garantiza su flexibilidad.

Más allá de ello, en relación con los profesores que manifiestan trabajar con esta propuesta desde sus cátedras, lo interesante es que pertenecen a provincias en las que la misma se está implementando en algunas escuelas, y ello habla del contacto estrecho de estas cátedras con las instituciones de la zona del ISFD.

En este sentido, los profesores de este perfil sostienen opiniones también diversas acerca del funcionamiento de la alfabetización inicial, pero en general señalan aspectos tan numerosos como específicos del proceso: desactualización metodológica, falta de trabajo a partir de unidades con sentido, la oralidad primaria como obstáculo, falta de articulación entre otras cuestiones, como vemos en las siguientes citas:

“Los docentes de la zona usan métodos diferentes (a veces en una misma institución conviven). Existe mucha distancia entre el discurso de la casa y el de la escuela. Se postula que la diversidad lingüística es un obstáculo para la alfabetización. No se trabaja con unidades de sentido. Hay dificultades para diseñar estrategias básicas que permitan desarrollar la oralidad, la lectura y la escritura. Se lee y se escribe sin sentido, sin aprovechar las oportunidades que la escuela o la comunidad ofrecen en las diferentes situaciones cotidianas. Existe una suerte de determinismo que hace que los docentes atribuyan a cuestiones extrañas al proceso de enseñanza los fracasos en los aprendizajes de los alumnos” (ai2/ F449/L).

“En general se privilegia la enseñanza de unidades sin significado. En la mayoría de los casos se parte de las vocales y luego de las consonantes s, p, m, t, formando sílabas y finalmente palabras. Todo se hace con copia, repetición y dictado. Se ofrece a los niños las frases alfabetizadoras tradicionales para que copien, repitan y lean (sonoricen). He visto muy pocas propuestas de escritura autónoma (escribo solito o escribo como puedo) y escasísima lectura de cuentos y poesías, salvo las coplas para las efemérides. Hay una ruptura entre el nivel inicial y el 1º grado” (ai2/F20/L).

Otras opiniones focalizan la figura del maestro y el contexto:

“Creo que en la actualidad muchos docentes están desorientados y no saben muy bien hacia dónde deben dirigirse. Muchos desconocen cuál es el enfoque que sustenta sus prácticas docentes. Muchos maestros que aprendieron durante su formación tal o cual método, lo siguen haciendo convencidos de su efectividad, sin percibir, en consecuencia, la necesidad de revisar la teoría de aprendizaje subyacente a esas prácticas. Otros, conocieron las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y, seguros de su eficacia, intentan aplicarlo en su trabajo (confundiendo una investigación psicogenética con un método de enseñanza). Otros educadores siguen buscando el método que les resulte apropiado, y mientras tanto combinan varios. Algunos no tienen la libertad de elegir y deben ajustarse a lo decidido por la supervisora o la directora de la escuela. Y otros tantos intentan mejorar y crecer cada día como educador y como ser humano, estudiando, reflexionando sobre su labor y, sobre todo, valorando su profesión. Sin embargo, no debemos reducir el análisis de la alfabetización inicial mirando sólo al docente. No debemos olvidar que la alfabetización se encuentra inserta en un contexto determinado y no aislada de la sociedad y el entorno político, económico y social. Por lo tanto, la situación de la educación en los primeros años de la escolaridad básica es responsabilidad de todos los involucrados: docentes, directivos, supervisores, familia, gobierno, sociedad en general. Y a cada uno le compete una misión específica. Hoy en día se observan muchos progresos: menos deserción, repitencia, mejor formación en los educandos. Sin embargo, aún queda un largo sendero por recorrer y mejorar” (ai2/F159/L).

“Lamentablemente, los estudiantes vienen espantados porque lo que ven la mayoría de las veces nada tiene que ver con lo que trabajamos. En general, aunque parezca mentira, todavía hay docentes que les hacen picar papelitos sobre una letra, presentar una letra, hacer montañitas, vitoritas. Desde luego, hay casos que no son así pero son menos frecuentes” (ai2/F581/L).

En la siguiente opinión, el contexto aparece como obstáculo:

“Creo que en muchos casos, las colegas de primaria no toman la situación en la que llegan los niños como un desafío sino como un obstáculo. La mayoría de las docentes ponen lo mejor de sí, eso no lo dudo, pero enseguida se dejan abatir por una realidad muy dura, y se olvidan de que son las únicas que pueden sacarlos de la realidad con sólo mostrarles que hay otros caminos, y esos mundos posibles tienen llegada sólo a través de la alfabetización” (ai2/F136/L).

La siguiente opinión pone en juego un conjunto de problemas frente a los cuales nos interesa destacar dos posicionamientos del docente: por un lado el conocimiento de documentos curriculares de Nivel Primario como parámetro para la interpretación (este conocimiento es poco frecuente en los formadores) y, por otro, la interpretación de la alfabetización como continuum:

“Nunca hemos estado peor que en este momento. Aun cuando la bibliografía oficial que circula en las instituciones es actualizada (léase NAPs por ejemplo), pertinente, clara, seria, en la actualidad la alfabetización inicial atraviesa una crisis inenarrable. El discurso verbalizado y la praxis real se han divorciado en grado extremo. Recibir alumnos en el 3er. ciclo que no manejan cuestiones básicas como la forma de las letras, la utilización de mayúscula, el uso de grupos consonánticos como bl/br, da una pista del grado nulo de apropiación de aspectos elementales del código que son labor indiscutible del primer ciclo. La etapa de los aprendizajes fundamentales se ha extendido de los 5 a 8 años, a toda la escolaridad, aun el Nivel Superior, en el cual se da el ingreso de una mayoría absoluta de alumnos en condiciones de analfabetismo funcional” (ai2/F445/L).

Es muy relevante el análisis que hace el profesor al interpretar la fragilidad de la alfabetización de sus alumnos de tercer ciclo y de la formación docente como parte de un proceso que comienza en la falta de dominio del sistema alfabético que debería estabilizarse (en los aspectos básicos que menciona el docente) en el primer ciclo. Este es un excelente posicionamiento para la formación, puesto que en el Nivel Superior efectivamente los alumnos manifiestan errores y problemas relacionados con la alfabetización inicial, que necesariamente deben ser asumidos para lograr avances en los contenidos de la alfabetización académica propia de los estudios superiores.

Los profesores de este perfil no escapan a los rasgos generales de los docentes de la muestra en cuanto a la fundamentación de sus opiniones respecto del funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria, ya que las mismas se basan en la observación directa en el transcurso de visitas a las escuelas o en instancias de capacitación (contacto con docentes, observación de cuadernos) y en

testimonios orales de estudiantes del profesorado.

Por otra parte, los formadores incluidos en este perfil se destacan entre otros aspectos por la coherencia de sus decisiones y porque muestran, en todas sus respuestas, procesos reflexivos sobre su propia práctica y sobre la formación docente. En su discurso, hacen referencia a problemas del campo de la alfabetización inicial frente a los cuales buscan, diseñan e implementan propuestas superadoras.

Se trata de docentes ubicados en dos grupos de diferente antigüedad: menos de 10 años y de 10 a 20 años. Este último está constituido por aquellos docentes de mayor antigüedad a través de cuyos testimonios podemos apreciar trayectorias que acompañan los procesos de cambios educativos en nuestro país. A este grupo pertenece la entrevista que presentamos, por su extensión, en el Anexo Nº 2.

La docente entrevistada, al responder sobre su propia formación para hacer frente a los desafíos de las cátedras de Lengua, presenta su evolución utilizando la metáfora de la bisagra para marcar fases o etapas en su propio recorrido. La profesora (ai₁/ISFD/1/2) establece tres etapas claramente diferenciadas entre sí aunque en su discurso no propone ninguna bisagra entre la primera y la segunda.

La primera etapa se caracteriza por la presencia de métodos (de palabras generadoras y global), por la sensación de tranquilidad y de seguridad desde las cátedras de Lengua y por fuertes acuerdos o sintonía en los modos de intervención propuestos por el ISFD y por las escuelas de práctica.

La segunda etapa corresponde a la difusión de las investigaciones psicogenéticas y en su discurso aparece caracterizada por falta de precisión metodológica, por la aparición de experiencias “maravillosas” en las escuelas pero menos masivas que las anteriores, y porque los alumnos del profesorado leen los mismos materiales que los profesores formadores están comenzando a leer. “Revolución”, “caos”, “deslumbramiento” y “novedad” aparecen como características ligadas a esta etapa, así como el trabajo de los docentes sin marco teórico y la pérdida de la armonía entre el ISFD y las escuelas.

La tercera etapa muestra el desplazamiento del foco desde el sujeto del aprendizaje al objeto de enseñanza: la lengua, los textos, el sistema de escritura y el consecuente surgimiento de una propuesta didáctica más concreta. Discursivamente esta etapa está caracterizada por la presencia de las palabras “enseñar” y “enseñanza”. Se presenta, además, asociada a la aparición de modelos de secuencias didácticas para los alumnos en el aula del profesorado.

La docente entrevistada no plantea una cuarta etapa, pero el análisis nos permite descubrir una gradación al interior de la tercera. En un primer momento se presenta muy relacionada con decisiones de política educativa provincial y caracterizada por la profundización de la intervención docente en aspectos puntuales de la didáctica de la lengua, por el acompañamiento de capacitación y materiales con presencia masiva y simultánea en los ISFD y en las escuelas. En un segundo momento (“hace dos o tres años”), se profundiza la decisión de especificar aun más la intervención docente y profundizar la recuperación del lugar enseñante del maestro.

Por su parte, otro grupo de profesores, los que tienen una antigüedad menor a 10 años, pertenece a una generación que no conoce la escuela primaria a partir de su propia formación ni tiene práctica directa en ella. El conocimiento que tienen proviene de recursos con los que compensan esta falta de formación y/o experiencia en el nivel para el que forman y, en ese sentido, los perfiles destacados se caracterizan por una planificación intencional de ingreso y contacto con la escuela primaria. En el siguiente fragmento, presentamos parte de un relato sobre ese proceso:

Entrevistador: ¿Cuándo tomaste contacto directo con la escuela primaria interesándote por la relación entre esta y la formación docente?

Docente: En algún momento, hará dos o tres años atrás, me pareció que había un divorcio entre lo nosotras enseñábamos en el profesorado y lo que realmente pasaba en las aulas. Me parecía que esto no tenía nada que ver con aquello. Pensé cómo podíamos juntarlos, cómo hacer que la formación docente sea realmente efectiva y que realmente estemos formando maestros que sean verdaderamente docentes y que sean alfabetizadores, que tengan capacidad para trabajar con los chicos y que formen, eduquen a esas personas (...).

Esa capacitación, además de formar a los docentes y de abrir la posibilidad de otra metodología, nos permitió ablandarnos, conocer, probar, sacar prejuicios (...). En cuanto a las personas, reconocer el

trabajo del otro, que te puedan consultar, que vos puedas decir ‘puedo pasar a tu grado y ver los cuadernos de los nenes’, plantea otra relación.

Entrevistador: En este proceso, ¿cuál de los niveles fue el más permeable? ¿A cuál le costó más, a cuál menos, o estuvieron en la misma sintonía?

Docente: La E.G.B., ellos sintieron que las invadíamos: “éstas vienen a enseñarnos cosas que ya sabemos”. Tuvo mucho que ver la actitud con la que nosotras fuimos. Les dijimos: “chicas, nosotras queremos aprender, queremos saber que están haciendo Uds. para mejorar, queremos también indagar qué están haciendo Uds., pero ver qué podemos hacer nosotras desde nuestras cátedras y además para ver qué maestros estamos formando” (ai1/EN/4/16).

Estos profesores proponen la concurrencia de los alumnos a las escuelas desde el primer año:

Entrevistador: ¿Cómo desde una cátedra se advierten los problemas que hay en alfabetización en las escuelas del medio?

Docente: Yendo a la escuela. Teniendo un contacto real con la escuela. Un contacto virtual sería lo que dicen los libros que están bien descriptos por los autores... pero lo real es llegar desde el primer año a las escuelas, y a lo largo de toda la carrera. Que el futuro maestro pueda tener una visión en general y en particular de todas las problemáticas, ya sea sociales, institucionales y de alfabetización que existen en las escuelas. Y que no solamente tengan que ver con las escuelas del centro. Analizar qué escuelas elegimos, para que nuestros alumnos puedan observar. Teniendo un contacto permanente con las escuelas podemos obtener esos elementos que nos permitan ver realmente cuáles son las dificultades sobre las que los alumnos tendrán que estar formados para resolver estas situaciones (ai1/U/1/20).

La reflexión que hacen los profesores sobre su propia formación les ha permitido establecer prioridades y consolidar nuevas alternativas frente a viejos problemas. Algunas de ellas son similares entre sí porque se basan en la misma interpretación teórica del problema y por lo tanto engendran en la práctica iniciativas similares. Entre los problemas comunes priorizados por los profesores de este perfil, se encuentra uno que comparten con el resto de los perfiles: las deficiencias en la comprensión lectora y escrita de los aspirantes a la docencia.

El segundo problema que se plantean es la relación del ISFD y las escuelas de práctica en los períodos de práctica y residencia de los alumnos. Este problema adquiere mayor relevancia que el primero pero mantiene una fuerte conexión con él ya que, como hemos visto, la interpretación que domina los planteos es que los alumnos del profesorado son en sí mismos el resultado de una alfabetización inicial y avanzada deficiente.

En el marco de este segundo problema se plantea la propuesta metodológica para la enseñanza presente en las escuelas y el divorcio con las que pretende implementar el ISFD. Por eso, en la resolución de este problema, la propuesta implementada por los docentes entrevistados es la de ateneos de formación autogestionados que tienen como destinatarios al equipo docente formador y se concreta en sesiones de trabajo con docentes de las escuelas de práctica y profesores de ISFD. En esta misma línea, algunos profesores de este perfil realizan visitas a escuelas para el desarrollo de orientaciones didácticas con los docentes que reciben a los alumnos practicantes.

En el Anexo 2 se exponen dos de estas propuestas superadoras desarrolladas por profesores de Lengua que no trabajan solos sino que, por el contrario, trabajan en equipos con profesores de otras materias de la carrera, en particular con el equipo de Práctica, y cuentan con la gestión, respaldo y compromiso del equipo directivo. Ambas propuestas pertenecen a escuelas normales de localidades del interior de distintas provincias.

//Perfil crítico

En este perfil consideramos a aquellos profesores que se encuentran a cargo de cátedras de Lengua y que:

- Al ser consultados sobre el objeto de conocimiento de la alfabetización inicial no brindan respuesta o demuestran poseer una concepción errónea acerca del mismo.
- Manifiestan no proponer una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años o muestran en sus respuestas el desconocimiento de la cuestión metodológica, que analizaremos posteriormente en modo detallado.

Son en total 33 profesores, de los cuales 31 se desempeñan en cátedras de Lengua y 2 lo hacen simultáneamente como profesores de Lengua y Práctica; el 73 perteneces a ISFD de gestión estatal y el 27 a la gestión privada:

Resulta especialmente llamativo el hecho de que un porcentaje muy alto de los docentes de este grupo (84,85%) manifiesta poseer experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, capacitación docente y/o investigación:

Este grupo está formado por 28 mujeres y 5 varones, con un espectro amplio de edades que van desde los 29 a 62 años, según la siguiente distribución:

Cuadro N° 15: Cuadro N° 15: Sexo y edad de los profesores de Lengua de Perfil Crítico

Edades	Mujeres	Hombres	Total	Porcentaje
Menos de 30 años	2		2	6,06%
30 a 40 años	4	2	6	18,19%
41 a 50 años	12	1	13	39,39%
Más de 50 años	10	2	12	36,36%
	28	5	33	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En lo que respecta a la antigüedad, observamos que un porcentaje superior al 54% posee más de 20 años de antigüedad total en la docencia:

Cuadro N° 16: Antigüedad docente de los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Antigüedad total en la docencia				
Antigüedad	Mujeres	Hombres	Total	Porcentaje
Menos de 10 años	4	1	5	15,15%
10 a 20 años	8	2	10	30,30%
21 a 30 años	13	2	15	45,46%
Más de 30 años	3		3	9,09%
	28	5	33	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Sin embargo, observamos también que la mayoría de los docentes de este grupo poseen una baja antigüedad en la formación docente de nivel primario:

Cuadro N° 17: Antigüedad en la formación docente de Nivel Primario de los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Antigüedad en la formación docente de nivel primario				
Antigüedad	Mujeres	Hombres	Total	Porcentaje
Menos de 10 años	17	2	19	57,58%
10 a 20 años	7	3	10	30,30%
21 a 30 años	4		4	12,12%
			33	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En este punto, quisiéramos indicar también que 14 docentes (un 42,42% de los docentes que integran el perfil) no superan los 5 años de antigüedad en la formación de maestros, lo que constituye un rasgo significativo del grupo y merece una atención especial.

Sin embargo, y como veremos más adelante, estos docentes no identifican la escasa experiencia en el nivel como un factor que puede obstaculizar sus prácticas.

Por otra parte, en lo que a titulación respecta y considerando el mayor título de base alcanzado, observamos la siguiente situación:

Cuadro N° 18: Titulación de los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Titulación	Total	Porcentaje
Título de grado universitario específico	14	42,42%
Título de grado no universitario específico	13	39,39%
Título de maestro	1	3,03%
Título de grado universitario específico y título de maestro	2	6,07%
Título de grado no universitario específico y título de maestro	3	9,09%
	33	100%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Los títulos de grado universitario específicos que aparecen en este grupo han sido otorgados tanto por universidades públicas como privadas de nuestro país, y son los siguientes:

- Profesor/a y/o Licenciado/a en Letras
- Profesor/a en Lengua y Literatura Castellana
- Profesora en Castellano y Literatura
- Profesor/a de Enseñanza Superior en Castellano, Literatura y Latín
- Licenciado/a en Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Licenciado/a en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación.

Por su parte, son de grado no universitario específico los siguientes títulos, otorgados por ISFD e institutos privados:

- Profesor/a en Lengua y Literatura
- Profesor/a de Lengua y Literatura Castellana
- Profesor/a de Castellano y Literatura
- Profesor/a de Castellano, Literatura y Latín
- Profesor/a de Castellano, Literatura e Historia
- Profesor/a de Ciencias del Lenguaje y la Comunicación
- Profesor/a de Lengua y Literatura y Comunicación Social
- Profesor del 3° ciclo de la EGB y Polimodal en Lengua

Los 6 docentes de este grupo que poseen título de maestro se han formado en ISFD, escuelas o colegios, y han recibido alguno de los siguientes títulos:

- Maestro/a Normal Superior
- Maestro/a Normal Nacional
- Profesor/a en/para Enseñanza Primaria

Cabe destacar, además, que en este grupo encontramos a 5 personas que poseen estudios de posgrado (especializaciones y maestrías) no específicas al área de desempeño, según el siguiente detalle:

- Especialización en docencia universitaria,
- Especialización en Gestión Directiva,

- Maestría en Metodología y tecnología de la formación en red⁴²,
- Maestría en Políticas y Gestión Cultural.

Asimismo, 2 docentes poseen postítulos específicos (Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación) y 3 postítulos no específicos (Posgrado en Constructivismo y Educación, Curso de especialización en Conducción Educativa, Actualización académica para profesores de profesorados).

En lo que respecta a la formación recibida, los docentes que integran este perfil manifiestan que han aprendido los contenidos de alfabetización inicial fundamentalmente en cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal y a través del estudio grupal. Dado que estas opciones no eran autoexcluyentes, los docentes indicaron todas las alternativas que correspondían a sus recorridos de formación en alfabetización inicial:

Cuadro N° 19: Formación en alfabetización inicial de los profesores de Lengua del Perfil Crítico

¿Dónde/cómo aprendió los contenidos de alfabetización inicial que enseña en la formación docente de nivel primario?	Cantidad de respuestas
A través del estudio grupal	27
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal	23
A través del estudio individual	14
En la carrera de grado	11
En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada	10
En la carrera de posgrado	5

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Asimismo, 4 de los docentes de este perfil mencionan como relevantes para el aprendizaje de estos contenidos el trabajo compartido con docentes en actividad en el Nivel Primario y 2 de ellos la observación de clases en el nivel. Finalmente, uno de los docentes menciona como relevante el diseño de capacitaciones para el nivel y la lectura de documentos curriculares.

Por otra parte, se observa un marcado acuerdo entre los docentes de este perfil en cuanto a que la preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario, en tanto se presentan opiniones divergentes en otros aspectos relevantes vinculados con la formación en alfabetización inicial, como se puede observar en el siguiente cuadro:

⁴² En la encuesta aparece la denominación de este título en italiano.

Cuadro Nº 20: Opiniones de los profesores de Lengua del Perfil Crítico sobre aspectos vinculados en alfabetización inicial

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Total desacuerdo	Indeciso
1) La preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario.	32	1		
2) Los alumnos llegan a la práctica con conocimientos sólidos sobre cómo se enseña a leer y escribir.	4	21	7	1
3) Practicar en los primeros grados es más difícil que en los grados del segundo ciclo.	11	16	6	
4) La etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la etapa inicial de 0 a 8 años.	21	12		
5) Para el futuro maestro, la didáctica del primer ciclo es más difícil de aprender que la didáctica del segundo ciclo.	9	16	8	
6) La propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua.	13	18	2	

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En lo que respecta al punto 2, los docentes parecen coincidir en que los alumnos llegan a la práctica con conocimientos más o menos sólidos de cómo se enseña a leer y escribir, sin embargo, y como veremos posteriormente, estos mismos docentes identificarán diferentes aspectos vinculados a los alumnos (insuficientes conocimientos previos, dificultades de comprensión y/o expresión, motivaciones para hacer la carrera, etc.) como obstáculos para desarrollar los contenidos de alfabetización inicial en sus cátedras.

Por otra parte, el diagnóstico general de los docentes entrevistados en ambas indagaciones difiere notoriamente en este punto, dado que enfatizan que los alumnos llegan a las prácticas con conocimientos fragmentarios e insuficientes en torno a la alfabetización inicial.

En lo que respecta al punto 4, la existencia de un importante número de respuestas que manifiestan solo un acuerdo parcial ante la afirmación de que la etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la inicial, deja pendiente una pregunta de cuál será para estos docentes la fase más importante del proceso alfabetizador y en qué argumentos sostienen dicha postura.

Finalmente, el punto 6 merece un llamado de atención dado que estamos ante un importante número de docentes de espacios curriculares de Lengua (60,61% de los docentes incluidos en este perfil) que afirman no estar totalmente de acuerdo con que la propuesta de alfabetización inicial deba ser aprendida en sus cátedras. Esta situación resulta doblemente llamativa, porque contrasta con el hecho de que 23 docentes de este perfil (69,70%) manifiestan poseer a la alfabetización inicial como contenido explícito de sus programas.

En otro punto, al consultar a los profesores de este perfil sobre los tres aspectos que obstaculizan el desarrollo de sus materias, nos encontramos con 4 docentes que no reconocen obstáculos, en tanto el resto identifica diferentes factores fundamentalmente vinculados al alumno y a la cátedra o al plan de estudios de la carrera:

Cuadro N° 21: Obstáculos para el desarrollo de las materias para los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Aspectos que obstaculizan el desarrollo de la materia	Totales
<p>Obstáculos vinculados al alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos: 17 - Insuficientes conocimientos previos de los alumnos: 6 - Otros aspectos vinculados al perfil de los alumnos (nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, motivaciones para hacer la carrera, etc.) :21 	44
<p>Obstáculos vinculados a la cátedra o plan de estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo insuficiente: 14 - Diseño de la carrera o de ciertos espacios curriculares : 6 - Elevado número de alumnos: 4 	24
<p>Obstáculos vinculados a la falta de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de bibliografía: 5 - Falta de recursos materiales y/o de infraestructura adecuada: 1 	6
<p>Obstáculos vinculados a la formación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación y/o experiencia insuficiente de los docentes – 6 	6
<p>Obstáculos vinculados a la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deficiente articulación intercátedras: 4 - Dificultades de articulación teoría/práctica por parte de los docentes: 1 	5
<p>Obstáculos vinculados a las prácticas escolares, a experiencias previas o a dificultades de articulación escuela/ISFD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas presentes en las escuelas o experiencias vinculadas a modelos tradicionales de alfabetización: 1 - Dificultades de articulación con escuelas y/u otras instituciones: 1 	2
<p>No reconocen obstáculos</p>	4

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En lo que respecta específicamente a los obstáculos para desarrollar los contenidos de alfabetización inicial, solo 18 de los 33 docentes de este perfil manifiestan tenerlos e identifican los siguientes:

Cuadro N° 22: Obstáculos para el desarrollo de los contenidos de la alfabetización inicial para los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Obstáculos para desarrollar los contenidos de la alfabetización inicial	Totales
<p>Obstáculos vinculados al alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos: 4 - Otros aspectos vinculados al perfil de los alumnos (nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, motivaciones para hacer la carrera, etc.): 4 - Insuficientes conocimientos previos de los alumnos: 2 	10
<p>Obstáculos vinculados a la cátedra o plan de estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo insuficiente: 5 - Diseño de la carrera o de ciertos espacios curriculares: 1 	6
<p>Obstáculos vinculados a la falta de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de bibliografía: 5 	5
<p>Obstáculos vinculados a la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de articulación teoría/práctica: 3 - Falta de profundización en la temática: 1 	4
<p>Obstáculos vinculados a la formación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación y/o experiencia insuficiente: 3 	3
<p>Obstáculos vinculados a las prácticas escolares o a experiencias previas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas presentes en las escuelas o experiencias vinculadas a modelos tradicionales de alfabetización: 2 	2
<p>No reconocen obstáculos</p>	15

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Si comparamos la información de ambos cuadros, podemos afirmar que los obstáculos que los docentes encuentran en la enseñanza de los contenidos de la alfabetización inicial son generales y por lo tanto compartidos con los obstáculos que se pueden encontrar para enseñar otros contenidos y materias. Entendemos que esto es así porque no existe, por parte de estos profesores, un nivel de análisis pormenorizado del aprendizaje de este contenido específico.

De hecho, uno de los mayores obstáculos que, si logra diagnosticarlo, el formador enfrenta en la enseñanza de la alfabetización inicial es las concepciones que los alumnos tienen sobre la lectura y su aprendizaje, que perciben y explican como un conocimiento natural y simple, que consiste solamente en hacer corresponder letras con sonidos y representa una continuidad con la adquisición de la lengua oral.

Este saber no científico que experimenta habitualmente todo sujeto alfabetizado sobre su propio conocimiento una vez que ha logrado su dominio, es una sensación común que también se encuentra presente en los estudiantes y constituye un obstáculo de enorme relevancia en su formación como alfabetizador ya que debemos enseñarle a mirar este proceso desde una perspectiva científica, para lo cual es imprescindible una descentración metacognitiva que le permita comprender en profundidad la visión de un niño analfabeto, las diferencias entre la lengua oral y la escrita, la enorme complejidad del sofisticado sistema alfabético que empleamos y la inexistencia de un paso natural entre una lengua y otra.

El abordaje didáctico de este núcleo duro de saber previo del alumno, en la actual coyuntura, es más difícil porque estas concepciones también están sostenidas por numerosos docentes de escuelas

primarias y por otros formadores dentro de la carrera; contexto adverso que hace todavía más complicada la tarea.

Si el trabajo sobre estas representaciones fuera conceptualizado como central en la formación del alfabetizador, tendría obviamente prioridad frente a cualquier otro obstáculo, como por ejemplo la condición socioeconómica del alumno. Sin embargo, esto no sucede porque, como dijimos, el análisis desde la formación no es suficientemente detallado en estos aspectos o bien porque los profesores no encuentran estas representaciones de los alumnos como incompatibles con la propuesta que se hace desde la cátedra.

Resultan también relevantes las opiniones que los docentes brindan sobre el funcionamiento de la alfabetización inicial en la escuela primaria y, en este punto, observamos mayormente la existencia de acuerdos entre los 30 docentes del perfil, manifestada en su opinión al respecto⁴³, dado que realizan un diagnóstico negativo sobre dicha situación:

Cuadro N° 23: Estado de la alfabetización inicial en la escuela primaria según los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Funcionamiento de la alfabetización inicial	Cantidad	Porcentaje
Mal, en forma deficiente, precaria, caótica.	6	Evaluación negativa 76,67%
Convivencia/mezcla de métodos/enfoques/teorías, prevalencia de métodos tradicionales, de enfoques desactualizados.	5	
A cargo de docentes desactualizados/con concepciones erróneas/poco reflexivos/ que trabajan en líneas opuestas a la capacitación y formación del ISFD.	4	
De modo heterogéneo, diverso, asistemático, con discontinuidad, depende de las instituciones y maestros.	3	
De modo homogéneo, estereotipado, mediante métodos/prácticas que no tienen en cuenta la diversidad/ la situación de los niños/el contexto.	3	
A partir de interpretaciones erróneas del constructivismo/ sin adhesión al constructivismo.	1	
Produciendo déficit en los aprendizajes de los alumnos.	1	
Con enfoque constructivista/ prácticas de interacción/respeto por las diferencias/tendencia definida/abordaje actualizado/a partir del nombre propio/Programa Todos pueden Aprender.	2	6,66%
No se da respuesta coherente / No quiere emitir opinión / No tiene opinión formada.	5	16,67%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Estas evaluaciones se sustentan fundamentalmente en testimonios orales, en tanto que 5 docentes omiten mencionar en qué basan sus opiniones para el diagnóstico que realizan.

⁴³ Los restantes 3 docentes manifiestan que no poseen opinión sobre la temática o directamente no responden a este punto de la encuesta.

Cuadro Nº 24: Fundamentos de la opinión sobre el estado de la alfabetización inicial en la escuela primaria según los profesores de Lengua del Perfil Crítico

¿En qué basa su opinión?	Totales
En testimonios orales: conversación con padres, maestros, alumnos practicantes y en experiencias relacionadas con la formación docente en el área de la residencia y práctica; visita a escuelas primarias, preparación de clases y conducción de prácticas en escuelas y análisis de recursos didácticos (planificaciones, carpetas, cuadernos).	11
En el desarrollo profesional personal: a través de lo experimentado como docente de primaria o de la formación, capacitación docente, funciones técnicas en ministerios, coordinación de niveles de la enseñanza.	6
En los resultados de los aprendizajes de los alumnos.	6
En estadísticas, en lecturas e investigaciones sobre el tema.	2

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En este punto, resulta destacable el hecho de que solo dos docentes mencionen como fuentes de sus diagnósticos la lectura de estadísticas y/o investigaciones sobre la temática, lo que nos advierte que estos documentos parecen no actuar como elementos significativos para fundamentar las opiniones vertidas sobre la situación de la alfabetización inicial y, por ello, podrían no estar presentes en la formación de los futuros docentes, al interior de las propias cátedras.

Finalmente, y vinculado a este último punto, consultados estos profesores sobre la bibliografía obligatoria recomendada a sus alumnos en relación con la alfabetización inicial, solo 24 de los 33 completan el ítem, en tanto que apenas 18 (el 54,55% de los encuestados pertenecientes a este perfil) logran referir mínimamente títulos y autores. El resto de los docentes refieren materiales de modo impreciso, solo mencionan autores o título sin autor. Resulta llamativo también el hecho de que algunas de las referencias incluyen nombres mal escritos de autores ampliamente reconocidos (ej.: Brascasqui, Taberosky, Cassani)⁴⁴.

Tal como indicamos previamente, uno de los criterios para incluir a los profesores en este perfil fue la ausencia de respuestas al ítem sobre cuál es el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial o la presencia de concepciones erróneas o inespecíficas en ese ítem de la encuesta, lo cual evidencia respectivamente la ausencia de posición asumida o la falta de claridad necesaria en un aspecto central de la formación para el nivel primario.

⁴⁴ Véase para más detalles sobre la bibliografía, el Anexo sobre este tema.

Bajo estos lineamientos, para este grupo podemos identificar una alta dispersión de respuestas que pueden agruparse en torno a diferentes objetos, como vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 25: Objeto de conocimiento del proceso de alfabetización según los profesores de Lengua del Perfil Crítico

	Cantidad de respuestas
Objetivos	5
Lengua oral y escrita	4
Lectoescritura	4
El código, el sistema, la correspondencia fonema-grafema	4
Lenguajes	4
Lectura y escritura	3
Habilidades	2
Concepciones psicologistas	2
Lengua	1
Lengua escrita	1
El texto, la producción de textos	1
Otros objetos no lingüísticos	1

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Algunas respuestas interpretan el término “objeto” de la pregunta como “objetivo” y responden en consecuencia:

Proporcionar al futuro docente un marco teórico que le permita construir una propuesta metodológica-didáctica para su enseñanza y aprendizaje en función de la población escolar a atender. Brindar espacios de lectura, análisis y reflexión orientados a esclarecer los nuevos planteamientos curriculares para el área Lengua, específicamente, la alfabetización inicial (ai2/F346/L).

Cuatro respuestas presentan el error de considerar que la lengua escrita y la oral son una sola lengua.

Adquisición de la lengua oral y escrita (ai2/F224/L, ai2/F225/L y ai2/F226/L).

La lengua oral y escrita concebida como un proceso que se inicia con los primeros balbuceos del bebé y atraviesa toda la vida; su dominio práctico en el marco de situaciones reales (ai2/F578/L).

En esta última respuesta se entiende que la lengua oral y la escrita se inscriben en un proceso único de conocimiento. Al respecto, conviene subrayar que si bien la lengua oral es el saber previo más importante con el que se acerca un niño al aprendizaje de la lengua escrita esto no significa de ninguna manera que esa competencia lingüística, oral, materna, universal, sumamente potente para la comunicación, la expresión y el conocimiento del mundo se continúe en el aprendizaje de la lengua escrita, que tiene otra naturaleza e implica procesos y prácticas absolutamente diferentes, como hemos visto en el primer capítulo. El aprendizaje de la lengua escrita no se inscribe entre los procesos de desarrollo

biológico, ni aparece espontáneamente a determinada edad como el balbuceo.

En algunas las respuestas también aparecen objetos no lingüísticos, tales como los siguientes:

- El niño y sus posibilidades de aprender (ai2/F312/L).
- La fundamentación teórica y práctica de este proceso (ai2/F1002/L).

Algunas respuestas hacen referencia a los lenguajes en sentido amplio y no diferencian el concepto de “lenguaje” del de “lengua”.

Llegar a identificar códigos de diferentes lenguajes y reconocerlos como diversas formas de comunicación (ai2/F93/L).

Otras respuestas a este ítem son poco claras en su relación con el objeto de conocimiento de la alfabetización inicial:

La práctica del lenguaje; conocer las posibilidades riquísimas del manejo del lenguaje; la comunicación, que sólo si el docente domina el objeto de los campos del lenguaje es posible de emplearlos para lograr que el sujeto sea un ser pleno para expresarse con la palabra y para entender la de los demás (ai2/F300/L).

La apropiación de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales que le permitan al sujeto construir sentidos. Es decir, convertirse en un ciudadano capaz de leer y escribir la realidad (ai2/F292/L).

Contenidos en acción: los mismos son trabajados a nivel de acción del lenguaje contenidos como objeto de reflexión del lenguaje contenidos a su vez como objeto de sistematización del lenguaje (ai2/F239/L).

Consultados los docentes de este perfil sobre los criterios o modos de selección de teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial que abordan en sus cátedras, el mayor porcentaje está concentrado en las respuestas que no refieren a ningún criterio de selección. Además nos encontramos con respuestas que se centran en diferentes aspectos que se detallan en el siguiente cuadro. Cabe destacar que algunas de las respuestas mencionan más de un factor, por lo que las consideraciones de un mismo docente han sido en algunos casos contabilizadas en diferentes puntos.

Cuadro Nº 26: Criterios de selección de las teorías que abordan el objeto de conocimiento según los profesores de Lengua del Perfil Crítico

Las teorías/enfoques se seleccionan:	Cantidad de respuestas
1. En base a la revisión de bibliografía actualizada, a través de búsquedas en Internet y/o bibliotecas o consultando a especialistas.	10
2. Según lineamientos de documentos curriculares.	9
3. No responden.	9
4. Respuestas que no refieren a criterios de selección teórica	5
5. Buscando abordar y conciliar diferentes enfoques y teorías.	4
6. Considerando las características del contexto educativo.	3
7. Teniendo en cuenta lo aprendido en cursos de actualización.	3
8. Considerando las características del grupo de alumnos o del ISFD.	2
Total	45

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Como ejemplo de respuestas agrupadas en los puntos 1 y 2:

“Tengo en cuenta las propuestas bibliográficas que surgen cada año, leo las novedades en Bibliografía especializada (como Novedades Educativas), busco en Internet, me comunico con el CIE de esta localidad, que trabaja con muy buen criterio, y con otros de la región y participo en Capacitaciones que brindan estos servicios educativos y que emanan de la Nación” (ai2/F578/L)

“A partir de bibliografía sugerida en Documentos Curriculares nacionales y provinciales, como también bibliografía de material de estudio individual y grupal.” (ai2/F314/L)

Como ejemplos de las respuestas agrupadas en el punto 4:

“Sólo se aborda como ejemplificación de adecuación de contenidos, no en su especificidad.” (ai2/F345/L)

“Tratando de que sea actualizado.” (ai2/F369/L)

“Me importa que los alumnos puedan tener una visión clara de lo epistemológico para saber dónde están parados a la hora de ir a dar clases.” (ai2/F574/L)

Al solicitar a los docentes de este perfil que indicaran si proponían desde sus cátedras/materias una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, nos encontramos con 30 respuestas afirmativas (90,91%) y 3 respuestas negativas (9,09%).

Los docentes que respondieron de modo afirmativo identificaron las siguientes metodologías como propuestas:

Cuadro Nº 27: Propuestas metodológicas para la alfabetización inicial de los profesores de Lengua del Perfil Crítico

¿Cuál?	Total
Teorías, miradas, sugerencias	6
Todos los métodos o mezcla de ellos	5
Descripción de aspectos aislados	3
No responde	2
Enuncia objetivos y/o contenidos	2
Método UAMG. Escritura creativa. Expresión oral	2
Método psicogénesis	1
Constructivismo	1
Aprendizaje por inmersión	1
Talleres de narración	1
Lo propone la escuela. El contacto directo con el aula	1
Literatura infantil	1
Método fonético y psicogénesis	1
Método global	1
Palabra generadora	1
Castedo y otras, pero también ortografía	1
Total	30

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En este conjunto, observamos un importante grupo de respuestas sumamente vagas: teorías, miradas, sugerencias; descripción de aspectos aislados del proceso de alfabetización inicial; enunciación de objetivos y/o contenidos en lugar de las opciones metodológicas solicitadas; enseñanza de todos los métodos o de una mezcla de ellos.

Propuesta metodológica: “La metodología es establecer en primer lugar el contacto con la escritura y los libros. Primero la observación de estos materiales, la lectura, y posteriormente la escritura propiamente dicha”.

Fundamentación: “Porque los chicos que ingresan a la escuela ya conocen el código escrito, producen textos oralmente, leen (aunque no específicamente el código escrito). El docente trabaja con estos saberes y al final del primer año de escolaridad propone un primer contacto con la producción escrita” (ai2/F345/L).

Propuesta metodológica: “Una mistura de las teorías y metodologías aprendidas teniendo en cuenta el grupo de alumnos desde un diagnóstico inicial”.

Fundamentación: “Porque de la realidad donde está inserto el niño y su entorno familiar, intereses, va a depender la estrategia del docente” (ai2/F240/L).

Propuesta metodológica: “Todos los métodos significativos y no significativos y las nuevas propuestas de enseñanza”.

Fundamentación: “El futuro docente debe conocer los métodos para poder elegir. Debe tener muy claras las competencias de los docentes y alumnos. El enfoque comunicativo y la importancia de formar usuarios competentes” (ai2/F574/L).

Propuesta metodológica: “Permitir que aprenda a leer leyendo y a escribir escribiendo, aportando caminos para descubrir cómo se aprende. Formar con ello niños lectores y productores de textos”.

Fundamentación: “Porque de esa manera se puede respetar el tiempo de maduración de las competencias y la adquisición acorde con los saberes con los que ya viene y despertar el interés por lograr superarlos teniendo en cuenta las problemáticas que hábilmente el maestro presentará para que cada uno acceda en las medidas de sus posibilidades y con un abanico de acercamientos” (ai2/F225/L).

También observamos un número de respuestas que no identifican metodologías propiamente dichas o son expresiones que no designan propuestas metodológicas para la alfabetización inicial (literatura infantil, lo propone la escuela, el contacto con el aula), como también la referencia a métodos inexistentes (método psicogénesis).

Propuesta metodológica: “El método psicogénesis”.

Fundamentación: “Porque considero que es el más correcto y práctico” (ai2/F1000/L).

Aparecen además métodos antiguos para cuya implementación ya no se producen los recursos necesarios, fundamentalmente los libros de lectura, las láminas y las carpetas didácticas para el maestro (método VAMG⁴⁵; método global; palabra generadora).

Por último, algunas propuestas son absolutamente incompatibles entre sí como lo vemos en la siguiente respuesta:

⁴⁵ Creemos que en la respuesta “Método VAMG. Escritura creativa. Expresión oral (226)” la sigla VAMG puede hacer referencia a video-audio-motor-gnóstico, pero lo cierto es que no se explicita la referencia exacta y aparece mencionado como UAMG además de VAMG”.

Propuesta metodológica: “Fonético. Psicogénesis (E. Ferreiro - Kaufman...)”

Fundamentación: “Porque es la que coincide con un abordaje constructivista de la enseñanza” (aiz/F134/L).

La articulación entre la propuesta de una metodología para enseñar a leer y escribir en los primeros años y la fundamentación de la decisión tomada muestra situaciones también diversas: en algunos casos la ausencia de fundamentación, en otros, fundamentación parcial o superficial de la selección asumida, explicaciones que muestran una concepción errónea del objeto del proceso de alfabetización inicial, contradicciones entre la metodología propuesta y la fundamentación o presencia de información que no fundamenta la propuesta.

De este modo, la dificultad para explicitar una metodología coherente con el momento inicial del proceso alfabetizador, incluso en aquellos casos en los que los docentes afirman que proponen una en forma explícita, guarda relación directa con la ausencia de claridad en la fundamentación de las decisiones tomadas.

En este escenario, resultaría muy saludable para la formación plantear la discusión acerca de cuáles son las estrategias, enfoques o propuestas metodológicas que conviene enseñar en el transcurso de la carrera y aquellas que también conviene que los alumnos practiquen de modo asistido porque son más difíciles. Esto implica que los profesores de Lengua puedan discutir no solo lo que se constituirá en contenido de la formación sino también las preguntas o dudas que existen al respecto a partir de las cuales profundizar estrategias de estudio y formular proyectos de investigación que busquen respuestas a las preguntas del equipo.

En ese sentido, hasta donde sabemos, el proceso de alfabetización es uno y atraviesa diferentes momentos que tienen entre sí más parecidos que diferencias; por lo tanto, cuando un alumno de la formación ingresa con dificultades en los procesos de lectura y escritura asistimos al desarrollo de un tramo del proceso que es resultado de un proceso anterior y constituye la base para el siguiente.

Para trabajar sobre él necesitamos volver a pensar cómo se enseña a leer y a escribir en los distintos niveles y qué tienen en común, porque la ausencia de esta discusión en la formación nos enfrenta al riesgo de concebir la alfabetización como una mera yuxtaposición de momentos puntuales separados del proceso general al que pertenecen.

Esta concepción también puede inclinarnos a pensar que cuando el alumno trabaja sobre su propia alfabetización académica no está manteniendo ninguna relación con la inicial y avanzada y si ello ocurre es posible que el profesor aborde los contenidos de la alfabetización académica sin aprovechar ese proceso para enseñar cómo se alfabetiza a un sujeto, cualquiera sea el escalón en el que se encuentre.

Veamos con atención la siguiente entrevista en la que el docente plantea un proceso completo de toma de decisiones respecto de los contenidos del Taller de Lectura y Escritura de primer año. Se trata de un docente novel, que posee título específico (Profesorado de Castellano, Literatura y Latín) y grado universitario (Licenciatura en Letras por la universidad).

Docente: Considerando que solamente tienen Lengua en primer y segundo año y que el Taller está solamente en primer año, no alcanza para formar al futuro maestro. Y a esto le agregamos que los saberes que traen, en su mayoría, no son los adecuados. Por ejemplo, los contenidos que yo tenía planificados en el Taller, partían desde el texto. Empecé con el texto argumentativo y lo trabajé con el libro de Marta Marín, que es un libro fabuloso, pero los chicos no estaban preparados para comprender el nivel de ese libro. Yo no puedo enseñar el texto argumentativo si no tienen la base de la estructura sintáctica. No puedo enseñar lo mínimo si no saben gramática. Esa es mi gran pelea, mi utopía. Yo en la carrera de Letras doy Lingüística General, hace dos años. Los chicos que entran para el Profesorado de Lengua están en las mismas condiciones que los que entran para estudiar Profesorado de EGB. En Lingüística General, cuando yo la cursé, la base era la gramática estructural. Luego se reformuló el programa, adecuándolo a las necesidades que se veían y se fue dejando la gramática en primer año para concentrarla en segundo.

¿Qué sucede acá, en la carrera de EGB? Generalmente no hay gramática. Si no hay gramática, que es la base, no puede darse todo lo demás. Yo estoy convencida de eso. Entonces, ya empecé a reformular el programa para empezar con gramática, simple y llanamente. De la misma manera que enseñé a mis

alumnos del Profesorado de Lengua y Literatura, pretendo que lo mismo, o casi lo mismo, aprendan los chicos que van a ser maestros.

Entrevistador: Ponés mucho énfasis en el abordaje de la gramática en Taller de primer año. ¿Cuál creés que es el aporte de la gramática a los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir? ¿Cuál es el aporte de la gramática en el proceso de aprendizaje de tus propios alumnos?

Docente: Si bien es verdad que no son los contenidos propios de un Taller de Lectura y Escritura, uno pensaría que son contenidos que tienen que verse en Lengua. Pero lo que habíamos planteado justamente es que tienen tan pocas horas de Lengua, de Lengua como materia, que en realidad es Didáctica de la Lengua, y viendo los problemas que tienen para comprender los textos... y es porque no tienen la base gramatical para comprender esos textos. Más aún en la escritura, porque en la oralidad tuvimos muy poco tiempo para trabajar con 40 alumnos, la oralidad se hace realmente dificultosa con tres horas semanales. O sea que, básicamente, es escrita. De ahí mi preocupación de que debiera darse más gramática. Por eso lo doy desde mi Taller (ai1/ISFD/1/4).

El fragmento expone un razonamiento completo en el que el docente identifica inicialmente dos problemas: en primer lugar los alumnos no cuentan con los saberes previos “adecuados” para aprender lo que se les propone en la materia; en segundo término, el tiempo destinado a Lengua es insuficiente.

Su análisis sobre la falta de comprensión lectora se traduce en dos decisiones: por un lado, eliminar la posibilidad de leer el libro seleccionado para el curso y, por otro, atribuir las dificultades que los alumnos encuentran en la comprensión a la falta de conocimientos gramaticales, más precisamente sintácticos, falencia que también se reconoce en el proceso de escritura. Consecuentemente con el análisis toma la decisión de introducir la enseñanza de la gramática, aunque “no son los contenidos propios de un Taller de Lectura y Escritura” y no estaban previstos en el programa.

Partamos de preguntarnos si existe alguna relación entre el Taller de Lectura y Escritura de primer año y la alfabetización inicial como contenido de enseñanza de la carrera y de la futura práctica escolar de estos alumnos. Tal como hemos definido la alfabetización, se trata de un proceso continuo, una de cuyas etapas es la denominada “académica”, que se diferencia del resto porque no constituye un paso intermedio entre una y otra sino que es una etapa a la que se ingresa para permanecer y seguir aprendiendo en los estudios superiores (grado, posgrado) y a lo largo de todo el desarrollo profesional del docente.

Por lo tanto, los alumnos del profesorado se encuentran transitando los comienzos de una etapa de alfabetización y, trabajando sobre ella, por ejemplo sobre la comprensión lectora, pueden llegar a conocer, asumir y reflexionar sobre los problemas que han tenido en los procesos (lingüísticos y didácticos) anteriores y que han producido su estado actual de conocimiento, incluyendo sus “falencias”.

Para que esto ocurra es preciso que los alumnos efectivamente aprendan, por ejemplo, a leer un texto difícil, para poder reflexionar luego sobre ello, ya que la reflexión metalingüística (metacognitiva) no puede operar sobre el vacío, es decir, no puede transformarse en conocimiento explícito “para la mente” u objeto de reflexión, un conocimiento que todavía no se tiene disponible o implícito “en la mente” (Karmiloff-Smith, 1994: 37).

Concebido de esa forma, el Taller de Lectura y Escritura de primer año (cualquiera sea el nombre del espacio curricular) está directa y fuertemente ligado a la formación del rol alfabetizador del futuro docente. Pero esas relaciones no las puede establecer el alumno; deben ser decisiones previas a su ingreso a la institución, que el profesor hará evidentes en el dictado de su materia no a través del discurso sino a través de las estrategias que selecciona para, por ejemplo, enseñar a comprender un texto difícil y reflexionar sobre ello.

Un enfoque superador del que se propone habitualmente para resolver problemas del nivel educativo anterior sin asumir los propios parte de la premisa de que el aprendizaje lingüístico y discursivo posee reglas propias y específicas y que, en consecuencia, leer y escribir en el Nivel Superior tiene las suyas. Para que los alumnos aprendan las estrategias de lectura y escritura de los géneros discursivos de la formación docente, es necesario reconocer de antemano la complejidad de las competencias de alfabetización académica y desarrollar enseñanza directa, sistemática, coherente y sostenida desde

las diferentes materias a lo largo de la carrera. Un profesor del Nivel Superior alfabetiza cuando selecciona un texto, lo propone para la lectura, lo lee con sus alumnos y muestra cómo lo hace; enseña cuando escribe buenos textos que ejemplifican los que solicita al alumno y reflexiona sobre ellos, cuando muestra que un buen lector relee permanentemente, que un escritor experto planifica, escribe, revisa y corrige los errores y reformula los pasajes con problemas. De este modo muestra que el diálogo sobre textos leídos y escritos es un trabajo recursivo sustancial, irremplazable e inherente a la comunicación académica.

Dado que el tiempo destinado a Lengua es insuficiente desde la perspectiva de los formadores, una vía para incrementarlo es precisamente no distraer la atención de aquello que hay que enseñar. Los alumnos aspirantes a la docencia tienen que aprender a enseñar a leer y escribir; el taller puede asumir ese objetivo o perderlo de vista y plantearse otros. Asumirlo significa que si los alumnos no han aprendido todavía a leer (como sinónimo de comprender) un texto difícil, en este caso argumentativo, hay que enseñárselo.

La situación descrita en el fragmento respecto de este problema es muy habitual en la formación docente para el Nivel Primario (también para el inicial) y merece una reflexión profunda. Mucho se ha criticado la didáctica basada en los prerrequisitos para la alfabetización inicial que a partir de tests clasificó durante años a los niños que aprenderían a leer en seis meses, en nueve y los que no lo harían nunca. El problema de los requisitos que debe cumplir el aspirante a la docencia corre el riesgo de plantearse en los mismos términos y canalizar las buenas intenciones de muchos profesores en un sentido contraproducente, porque los alumnos terminan aprendiendo por sus propias vivencias, un modo de seleccionar en lugar de educar.

En este marco, analicemos la decisión de suspender la lectura de un texto difícil porque los alumnos no están preparados para ello. En las carreras que nos ocupan esta es una de las respuestas habituales cuando se diagnostica el problema de dificultades en la comprensión, y generalmente se concreta en la escasa lectura de los textos-fuente de las teorías y la presencia de artículos y distintos textos que ofrecen una versión masticada de las mismas, ya que podrían resultar indigestas al alumno.

Por eso es necesario cambiar la perspectiva de análisis y reconocer que la comprensión, por ejemplo, de un texto difícil es un objetivo y un contenido de la alfabetización académica y no un requisito previo. En otras palabras, asumir el contenido dentro de la formación implica hacerse cargo de su enseñanza y no exigirla a niveles anteriores del sistema sobre cuyas crisis particulares estamos al tanto.

Para ello contamos con investigaciones suficientes que nos permiten conocer los procesos que atraviesa un alumno cuando el texto que tiene que leer está por encima de lo que puede comprender por sí solo en un momento dado, y existe un gran desarrollo didáctico de las estrategias para lograr que lo comprenda. Esa es, precisamente, la mejor situación de “leer para aprender”, que es una de las funciones de la lectura perteneciente a todo el proceso de alfabetización, incluyendo la etapa inicial, motivo por el cual, cuando un alumno ingresante a la docencia aprende a leer un texto que no podía leer solo antes de encontrarse con su profesor, está, si bien en otro nivel, en la misma situación que se encuentra el niño en los umbrales de la alfabetización inicial, cuando intenta comprender de qué se trata leer y cómo se hace.

Sin embargo, este conocimiento técnico por parte del profesor no es suficiente. Se necesita además un posicionamiento en la relación pedagógica que le permita tender puentes entre los alumnos y el conocimiento científico, que le permita al profesor confiar en que sus alumnos pueden aprender de él y que él puede enseñarles lo que todavía.

CAPÍTULO 4

PROFESORES DE PRÁCTICA

A partir de los resultados de la investigación hemos construido tres perfiles, entendidos como grupos emergentes de formadores que presentan características que se distinguen sobre el fondo general de rasgos compartidos o comunes que hemos analizado con anterioridad. A partir de criterios explícitos que se indican en cada caso, hemos agrupado a los profesores de Práctica en tres perfiles diferentes que designamos perfil general, destacado y crítico.

// Perfil general

En este perfil concentramos a aquellos profesores que:

- Se encuentran a cargo de cátedras que pertenecen al trayecto de la práctica.
- Han tenido y/o tienen en la actualidad experiencias en equipos técnicos, cargos directivos o acciones de capacitación docente y/o equipos de investigación.
- Manifiestan vacilaciones en cuanto al lugar de la alfabetización como objeto teórico y en cuanto a la selección de teorías que lo abordan.
- Asimismo, evidencian en sus respuestas falta de claridad en la concepción del objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial.

En su conjunto, estos profesores sostienen que la alfabetización inicial no está funcionando satisfactoriamente en su región o en el ámbito de influencia del ISFD o bien manifiestan tener escaso conocimiento de dichos problemas. Asimismo, comparten reflexiones con respecto a la práctica, que es el aspecto que focalizaremos en este apartado.

Tal como dijimos, la alfabetización es un proceso de carácter institucional y didáctico que requiere planificación estricta, implementación coherente, sostenida y articulada por los diferentes actores a lo largo de los años; seguimiento y evaluación de los avances y obstáculos que encuentran alumnos y docentes, y redireccionamiento de las acciones a partir del análisis de los mismos. Sin embargo, la realidad de las escuelas plantea una enorme brecha con esta definición.

Por su lado, la práctica de los alumnos del ISFD en las escuelas es parte de un trayecto de la formación que recibe diferentes nombres y/o siglas según las carreras y que debe acercar a los alumnos de modo paulatino a la institución escolar, hasta llegar al aula y los procesos que en ella suceden, constituirlos en observables, registrarlos, analizarlos y ejercer sobre ellos su juicio crítico. En este proceso, la alfabetización inicial constituye uno de los observables destacados, además de un campo para la acción. También en este caso, la realidad de los ISFD plantea una enorme brecha con estos hechos.

En este sentido, las entrevistas realizadas en la primera indagación nos permiten delinear el problema de la práctica en alfabetización inicial a partir de algunas piezas superficialmente dispersas en las opiniones de los formadores pero que luego de un análisis detallado conforman un panorama con elementos suficientes para comprender la situación. En los siguientes puntos se presentan los componentes comunes que los profesores de Práctica consignan al plantear este problema conjugando los aspectos obtenidos en las dos indagaciones.

// Necesidad de buenas prácticas

En principio, existe un reconocimiento explícito de la importancia de la buena práctica en la formación inicial de los alumnos; los profesores destacan que permanentemente se producen cambios y nuevas propuestas que intentan superar en el trayecto de la práctica, un estado de situación que resulta poco satisfactorio para los propios actores del proceso (esta evaluación o sensación de los profesores de Práctica es ampliamente compartida por los de Lengua).

El siguiente fragmento de entrevista a una profesora de Práctica ejemplifica este aspecto:

“Yo observaba que había un gran divorcio entre lo que había en el currículo prescrito y lo que uno como profesora de Práctica trataba de trabajar en forma metódica. Siempre fui muy metódica. Miro los planes, lo que estaba prescrito, y trataba de decirles a los alumnos cómo había que trabajar determinado contenido. Como profesora de Práctica tuve muchas frustraciones en ese sentido (...) A veces si yo no iba a acompañar al practicante, el maestro ni siquiera observaba la clase que el alumno daba. (...) Es necesario, como profesora de Práctica, saber y analizar cómo te reciben, cómo te habilitan, cómo te abren la puerta, de cómo reciben a tus practicantes y del interés que tiene, por lo menos, de preguntarte a qué vas o porque vas o por qué los elegí. Hay algunos que directamente ni te preguntan, ni están y es una cuestión meramente burocrática. Entonces, una primera forma de intervenir es ver la forma en que uno es recibido, quién te recibe, quién te habilita y cómo los alumnos son tratados. Si le dan los temas en un marco institucional o los hacen ir a la casa y los hacen esperar, medio que sufriendo, hasta decirles bien tal tema. Hemos visto mucho el maltrato a los practicantes. Tenemos charlas con los practicantes y le sacamos conclusiones que realmente si los dejamos asentados no nos dejan entrar más a la escuela. Al final de la semana hacemos un balance. Eso es muy enriquecedor. Cada alumno le cuenta a sus compañeros cómo dio la clase, las dificultades que ha tenido y allí surgen los comentarios, apreciaciones. Después también están los cuadernos de los alumnos. Elementos que te dan pauta de cómo se desarrollan los temas. Da idea de trabajo regular, sistemático” (ai1/ISFD/3)

// La maestra “pide el tema”

En uno de los ítems de la encuesta se solicitó a los profesores que marcaran alguna de las siguientes opciones:

Si en sus prácticas los alumnos implementan una propuesta para la alfabetización inicial, dicha propuesta:

- Surge del ISFD
- Surge de la cátedra de Lengua
- Surge de las cátedras de Lengua y Práctica
- Surge de la cátedra de Práctica
- Surge de la escuela de práctica
- Surge del equipo directivo de la escuela de práctica
- Surge del docente en cuya aula practica el alumno
- Otros (detallar)

Los profesores encuestados manifiestan que la propuesta de alfabetización inicial que se implementa en las prácticas surge de modo conjunto de las cátedras de Lengua y Práctica solo en 5 ISFD de los 96 de la muestra. Si bien hay otras 5 instituciones en las que esta opción fue marcada, las respuestas no son consistentes ya que no las responden conjuntamente los profesores de Práctica y de Lengua del mismo instituto sino uno solo de ellos.

Consideramos que la situación deseable es la que sostiene acuerdos entre las cátedras de Práctica y Lengua pero se da en este escaso número de instituciones mientras en el resto de los ISFD se divide entre las otras opciones.

Merecen una mención especial las situaciones en las que la propuesta didáctica que implementan los alumnos no surge de ninguna de las instituciones involucradas (ISFD, escuela) sino que la realiza un docente de la escuela destino.

Entrevistador: ¿Qué relación encontrás entre los contenidos de las cátedras de Lengua y lo que la maestra está demandando desde el aula?

Docente: Yo creo que es poco. Necesitamos que nuestros alumnos sepan cómo abordar la Lengua y tengan seguridades. Porque vienen de las escuelas y se mimetizan con los maestros. Luego siguen haciendo lo que aprendieron con los maestros, no lo que nosotros sabemos desde el profesorado que es lo que ellos deberían hacer. Esa es la gran dificultad que tenemos (ai1/ISFD/1/5)

Según refieren algunos de los profesores encuestados, los docentes de las escuelas de práctica tienen su propia manera de trabajar y demandan que el practicante siga ese proceso. Los alumnos aceptan

“sin reflexión” las prescripciones “de la maestra” en cuyo salón de clases harán su práctica.

Pero dada esta situación, cabe decir que existe una gradación en la flexibilidad con que cada maestro plantea la adopción de la propuesta que realiza al practicante: en algunos casos se trata de una imposición total, en otros, consiste solo en la enunciación de un tema sin ninguna explicitación. En el primero de los casos, algunos profesores entrevistados señalan que hay situaciones en las que un pequeño cambio en el orden de la clase prescrita por la maestra puede dar lugar a la “generación de conflictos y hasta al levantamiento de la práctica” (ai1/U/1/21). En los casos intermedios existen variaciones: la maestra propone temas y/o actividades; ofrece su carpeta didáctica, libro de lectura y/o manual del alumno; en algunos casos la elaboración de las actividades queda a cargo del alumno a partir de las sugerencias que le hace el equipo de práctica del ISFD. Cuando esto último sucede, en la generalidad de los casos las sugerencias son realizadas por el profesor de Práctica y no por el profesor de Lengua.

Este hecho está instituido como una práctica regular en todos los ISFD entrevistados en la primera indagación y aparece como altamente frecuente en la segunda, constituyéndose en un problema importante para el análisis puesto que en la mayoría de los casos, la escuela propone contenidos y estrategias didácticas para la alfabetización inicial que, de modo general, no gozan de respaldo teórico. Si bien cada ISFD ha identificado algunos proyectos específicos que representan una excepción a esta regla, en la mayoría de las instituciones escolares la propuesta para la alfabetización inicial no está teóricamente fundamentada y se resuelve en una mera aplicación técnica que reduce la enseñanza a la presentación ordenada de letras y sus combinaciones en sílabas, sin ningún abordaje sistemático de los componentes centrales que representan el continuum imprescindible para esta etapa de la alfabetización, tal como hemos sostenido en el marco teórico.

Esta práctica habitual y tácitamente consentida por el ISFD acarrea consecuencias no deseadas para los alumnos en la formación inicial pero también para el desarrollo profesional de los docentes de las escuelas destino, ya que gran parte de estas instituciones sufren problemas relacionados con la alfabetización inicial tales como la alta repitencia en los primeros grados, la sobriedad y el desgranamiento ligados a aquella, escasos avances o fragilidad en los aprendizajes de los niños, falta de acuerdos internos sobre la educabilidad de los sujetos de sectores sociales desfavorecidos, entre otros.

Un aspecto importante para analizar en relación con la imposición unidireccional del currículum de la práctica por parte del maestro es que desde la Práctica se acepta que el practicante debe conocer todos los “temas” del currículum y que, además, los debe “saber” en los términos en que la escuela y/o el maestro lo proponen. En este sentido, lo que permanece sin discusión es si realmente lo que el maestro está planteando como contenido es relevante para ser enseñado y/o corresponde a los documentos curriculares vigentes. En la siguiente entrevista se reconoce esta situación:

Docente: En las escuelas en donde hacemos la Práctica tratan de adaptarse a las nuevas corrientes y hay lugares en donde están muy atados a cosas más viejitas y el maestro trata de hacer perdurar lo que el sabe.

Entrevistador: ¿De quién debería ser la responsabilidad de la transposición en términos ideales?

Docente: En términos ideales tendría que haber venido acompañado desde diez años atrás, cuando se propuso un abordaje distinto.

Entrevistador: Vos estás planteando que en cada provincia y concretamente en la tuya, exista un acuerdo a nivel de transposición didáctica desde un nivel jurisdiccional para todos sus ISFD.

Docente: Yo creo que la jurisdicción no se hizo cargo y los ISFD, si bien accedimos a una capacitación, no hubo para las áreas específicas. Lengua fue una de las últimas que accedió. Nosotros a su vez, formábamos y capacitábamos en el circuito A y B, que eran para Nivel Inicial y EGB. Comenzamos entre nosotros mismos a apropiarnos de las nuevas corrientes, a autocapacitarnos con los colegas de las didácticas específicas, y la jurisdicción se corrió de lugar, no hubo claridad ni la hay hoy. Cada maestro sigue con su librito.

Entrevistador: Cada escuela tiene a sus maestrillos con sus libritos, pero los ISFD ¿no tienen más o menos la misma situación?

Docente: También los ISFD. Nosotros lo vemos cuando tenemos intercambios con colegas de otros ISFD y hace mucho que no lo tenemos. No se promueven desde afuera ni están generados por nosotros mismos. (ai1/EN/1/6)

El panorama anterior muestra la consecuencia de una situación reiterada en la mayoría de los ISFD: la vinculación con las escuelas destino no es una relación institucional, guiada por objetivos comunes, sino producida a partir de contactos asistemáticos. En este marco sobresale una cuestión que constituye una preocupación general: la falta de disponibilidad de escuelas para la práctica.

“Muchas de esas prácticas que no son las mejores, surgen del aula, de la maestra que pide el tema de práctica. Es la maestra la que propone los temas y los profesores de Práctica ayudamos para que eso se desarrolle y no podemos cambiar en absoluto el orden que establece la docente porque esto genera conflictos o levantamiento de la Práctica, o como se le quiera llamar. También, la otra situación que se da es que tenemos una sola escuela en donde practicar. Entonces, hasta qué punto podemos discutir la forma en la que se están pidiendo las clases, la forma en la que se organiza el currículo en determinada materia o para determinado año; si nos dicen que no en esta escuela, no tenemos otra”. (ai1/U/1/21)

Al mismo tiempo podemos inferir a través del análisis de este pasaje que los contenidos y la metodología de la práctica están en ocasiones propuestos y en otras, impuestos por la escuela.

Sin embargo, los casos más graves son aquellos ISFD en los que la práctica en alfabetización inicial (primer ciclo) no forma parte de las pasantías de los alumnos porque las escuelas de destino no aceptan practicantes en los primeros grados. Esta situación ocurre también en numerosas escuelas normales cuyos estudiantes de nivel terciario no pueden acceder a su propio Nivel Primario y sus prácticas transcurren en otras escuelas. Los siguientes fragmentos de entrevistas corresponden a profesores que trabajan en carreras de escuelas normales que ejemplifican el problema. En el primero de los casos, la escuela depende de una universidad provincial.

Fragmento 1

Entrevistador: ¿Qué relación tiene esta escuela con el ISFD?

Docente: (...) La Escuela Normal no permite practicantes del ISFD que participen en el Departamento de Aplicación.

Entrevistador: ¿Tienen algún fundamento?

Docente: La fundamentación es “no queremos que el ISFD participe en la Escuela Normal” (...) Además no podemos trabajar tampoco en alfabetización inicial porque en primero y en segundo grado las alumnas no pueden practicar.

Entrevistador: ¿Por qué? Mirá si escuchara esto Berta Braslavsky que dijo “Todo los maestros deberían recibirse practicando en primer grado”.

Docente: No. Por ejemplo, en las escuelas donde estamos haciendo las prácticas, en 1er grado, hace ya tres años que las alumnas no pueden ingresar. La maestra de primero no permite, no recibe practicantes porque los chicos están acostumbrados a ella entonces implicaría una persona distinta que quiebre el proceso de aprendizaje. Otro tema sería que las alumnas no están seguras en alfabetización, entonces no tienen herramientas para enseñar a escribir. Otro planteo que ellas hacen es “¿Qué pasa si viene una practicante con una manera distinta de enseñar a leer y escribir? Solamente sembrarían confusión.” Esas serían las realidades que impiden el acceso de las practicantes a primero y segundo grado. Empiezan a practicar desde tercero. (ai1/U/1/21)

Fragmento 2

“Nosotros no lo pudimos llevar adelante en el propio Departamento de Aplicación. La regente, quizás en su momento, no había entendido cuál era la propuesta de práctica porque está el prejuicio hacia los profesores del ISFD. Desde primaria piensan: saben más que nosotros. Entonces siempre estuvo ese tire y afloje. Y el profesor del ISFD, considerando realmente que el docente de primaria no sabe nada. Hay que hacerse cargo de estas dos miradas.” (ai1/EN/1/6)

// El alumno llega a la práctica con poca preparación

En absoluta coincidencia con los profesores de Lengua, los de Práctica sostienen que a la hora de realizar las prácticas, el alumno no ha logrado configurar un saber didáctico relevante y llega a la residencia sin conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente. En su gran mayoría los estudiantes se enfrentan por primera vez con el problema de delinear propuestas didácticas durante su residencia.

Entrevistador: ¿Podrías hacer una categorización de esos problemas a los que te estás refiriendo en general?

Docente: Los practicantes tienen problemas con la oralidad, con el discurso, con la escritura. No solo tienen errores ortográficos, sino que hay contenidos que deben enseñar y los desconocen totalmente. Aprenden un contenido para tal día, no conocen los procedimentales...

Entrevistador: ¿De qué modo se podría plantear la práctica, para que los alumnos, además de todas las dificultades que tienen, no sumen otra que es enseñar algo que desconocen?

Docente: Si lo desconocen es porque no lo aprendieron. Nosotros, desde el Profesorado, lo que deberíamos hacer es que ellos conozcan los contenidos fundamentales que tienen que ir a enseñar.

Entrevistador: Pero... ¿en el caso de que no los conozcan?

Docente: Todo no van a conocer, pero sí lo básico. No es cierto eso de que siempre todo pasado fue mejor, pero es inteligente y respetuoso tener en cuenta lo que para nosotros fue bueno. Al momento de llegar a la Práctica tienen que tener aprobadas todas las materias, Lengua I, I y III, por ejemplo... lo mismo en las demás cátedras. (ai1/ISFD/1/5)

Nos interesa destacar que en esta última parte de la entrevista, la profesora de Práctica propone la correlatividad con las materias anteriores (Lenguas I, II y III) presuponiendo que para el alumno, el cursado de estas materias implica en todos los casos acceder a los conocimientos necesarios para practicar con solvencia en alfabetización inicial, sin embargo hemos visto en el análisis de los perfiles de Lengua que no es así ya que son muy numerosas las cátedras de Lengua en las que no se abordan estos contenidos.

// La alfabetización inicial no es un objetivo de la práctica

En el gradual acercamiento de los alumnos del ISFD a la escuela y el aula, el rol alfabetizador no opera como un eje organizador ni como un propósito explícito de la práctica, fundamentalmente en los primeros años de la escuela. Este aspecto mantiene estrecha relación con el hecho de que la formación del maestro en dicho rol tampoco constituye, como hemos visto en el capítulo anterior, un eje de su formación inicial.

Cabe destacar que, generalmente, las prácticas se resuelven en los últimos momentos de la formación y constituyen acciones caracterizadas por un alto nivel de imprevisión y urgencia que no

dejan una evaluación positiva en los formadores. El siguiente fragmento de entrevista es ilustrativo de lo que decimos. El mismo corresponde a una docente que dicta su cátedra un profesorado universitario de cuatro años de duración y tal como se lee, la prolongación de años en el plan de estudios no mejora la situación:

Docente: Empiezan con las prácticas de 3er. año. Ahí no tienen el acompañamiento de ningún profesor disciplinar. Solamente trabajan con el profesor de Práctica. En cuarto año los acompañan los disciplinares. Lo previo lo hacen solos, y en cuarto, en la última parte del trayecto, es donde intervienen los apoyos disciplinares.

Entrevistador: ¿Los profesores de tercer año tienen una programación para acompañar esta práctica? **Docente:** No, en realidad es voluntario y, de hecho, eso suscita unos cuantos inconvenientes. En sí, la realidad que tenemos nosotros es que la profesora de Práctica no tiene conocimientos de Didácticas de las demás asignaturas. Entonces eso genera que se provoquen muchos errores y se convaliden muchas intervenciones que no son las mejores, y sumado a eso, el acompañamiento de los profesores en tercer año es voluntario y queda a cargo del alumno que lo quiera de ese modo. Otro problema es que las materias como Lengua y Matemática son cuatrimestrales y entonces los profesores dictan clases en el primer cuatrimestre y es en el segundo cuatrimestre cuando empieza la mayor cantidad de prácticas. (ai1/U/1/21)

Otro problema, reconocido por los docentes de este grupo es que la práctica no contacta a los alumnos con escuelas representativas de la diversidad con la que se encontrarán una vez egresados. En algunos casos, son solo escuelas que “funcionan bien”, o solo escuelas privadas que abren sus puertas por relaciones personales y no institucionales con los formadores; en otros casos son escuelas con un importante grado de fracaso:

“Una dificultad que tiene con nosotros es que no formamos para trabajar con toda la diversidad. Por una cuestión de cercanía, trabajamos con las escuelas más cercanas al ISFD porque además los alumnos no dejan de venir a clases durante el período de Práctica. Este trabajo de Práctica en estas escuelas más cercanas hace que ellos no conozcan las escuelas de la periferia, en las que seguramente trabajarán cuando se reciban.” (ai1/EN/1/6)

A lo dicho anteriormente, se agrega que en las escuelas destino no existe una propuesta institucional acordada para la alfabetización que dé lugar a un mismo enfoque o tipo de trabajo y que al momento de la práctica, pueda ser presentada y sostenida institucionalmente desde el equipo directivo. Como dijimos, en las prácticas los pasantes se encuentran con la situación cristalizada en la frase “cada maestrillo con su librillo”.

“Otra dificultad es la negociación entre los docentes expertos y nuestros alumnos novatos que tiene que ingresar al territorio. Ese trabajo es muy difícil. Ahí empieza una relación de tirantez: por un lado hay que garantizar que el ingresante no va a intervenir en la metodología ni en la dinámica, y por otro lado, los miedos naturales de nuestros alumnos: si les va a alcanzar lo que llevaron, si los chicos van a entender, etc. Al observar la clase, los alumnos se dan cuenta de que están tan lejanos de lo que deberían plantear, que hace que la clase se dificulte.” (ai1/EN/1/6)

Un aspecto importante para analizar en relación a la imposición unidireccional del currículum de la práctica por parte del maestro es que desde la Práctica se acepta que el practicante debe conocer los temas en los términos que la escuela y/o el maestro lo proponen.

En este punto retomamos, lo dicho en cuanto a que los profesores de Práctica creen que es posible que los alumnos de ISFD conozcan todos los contenidos básicos y aceptan, además, que el practicante los debe saber en los términos planteados por los maestros de las aulas donde desarrollan la práctica y residencia, pero ya hemos visto lo que sostienen al respecto los profesores de Lengua. Asimismo, los primeros también creen que los alumnos pueden ejercer el juicio crítico sobre las prácticas alfabetizadoras (y otras) que observan en las escuelas, pero ellos mismos como profesores encuentran dificultades para recortar, enmarcar y focalizar los aspectos clave de dichas prácticas, en los que sería muy provechoso que los alumnos concentraran su observación, registro, análisis y crítica.

Finalmente, en este grupo encontramos un rasgo común que plantea que los estudiantes del profesorado deben ejercer el juicio crítico y tienen que construir su propio rol a partir de los elementos que les brindan la carrera y la escuela, para que en la práctica puedan adoptar su propio “estilo de construcción docente”. El siguiente tramo de entrevista corresponde a una docente que dicta el Taller de Práctica III:

Entrevistador: Estábamos hablando, de cómo ustedes superan el obstáculo del currículo de la Práctica o Residencia propuesto por la maestra desde el aula.

Docente: Yo creo que es una situación a la cual no podemos escapar porque es la realidad. También tenemos que considerar que el docente, con el que van nuestras alumnas a hacer las prácticas por 15 días o un mes, es el docente que está con los alumnos durante todo el año. Por lo tanto, uno no puede ir desde afuera, a pretender cambiar una forma de trabajar determinados contenidos, determinada metodología.

Lo que nosotros hacemos es respetar el trabajo que hace el maestro y usamos las situaciones vividas para analizarlas y reflexionar críticamente en qué modelo está ubicado el maestro para trabajar. Nosotros decimos que no hay modelos buenos y malos, sino que hay distintos modelos. Lo que no debemos hacer es confundir los modelos y decir, como se dice comúnmente acá “yo soy constructivista” y después trabajar en un modelo tradicional.

Me parece que lo que tenemos que trabajar es que el alumno sea crítico y tenga claridad con respecto a qué implica estar dentro de un modelo o de otro. Y desde ese lugar, simplemente, no juzgar al otro, sino sí tener claridad y saber desde qué modelo didáctico fue presentada cada situación en el aula. Es decir, la lectura desde la teoría.

A ellos también les va a suceder, cuando tengan que irse a trabajar a una institución, que no van a poder hacer lo que quieran, sino que van a tener que sentarse a trabajar en equipo, y con el equipo aunar criterios y realizar los cambios que quieran realizar.

Me parece que hay que ser respetuoso del docente de la sala, y no verlo como un obstáculo, sino verlo como la realidad de la que tenemos que ir a hacernos cargo. Lo que necesitamos hacer es una lectura lo más limpia y clara de esa realidad. (a1/U/2/25)

En esta última entrevista asistimos a otra de las cuestiones que permanece sin discusión: es la referida a la evaluación teórica de las propuestas alfabetizadoras, aunque la profesora se refiere más ampliamente a las propuestas didácticas en general. Si bien siempre es posible la implementación de diferentes alternativas en materia de alfabetización inicial, una vez identificado el contenido, dado un contexto particular y unos sujetos (alumno y docente) con características propias y producida la evaluación teórica, siempre hay una propuesta que es mejor que otra, más adecuada o viable para conseguir mejores aprendizajes a partir de la explicitación de la situación diagnóstica.

// Perfil destacado

Para la delimitación de este perfil, consideramos inicialmente a aquellos profesores que:

- Se encuentran a cargo de cátedras que pertenecen al trayecto de la práctica.
- Poseen experiencia en equipos técnicos, cargos directivos, desarrollo de acciones de capacitación docente y/o investigación.
- Manifiestan que la alfabetización inicial constituye un contenido explícito de sus proyectos.
- Enuncian los criterios en base a los cuales seleccionan las teorías y/o enfoques sobre dicho contenido que abordan en sus cátedras, así como los objetivos vinculados a la misma que deben alcanzar sus alumnos.
- Proponen desde sus cátedras una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años.

A partir de estas primeras aproximaciones nos encontramos con seis profesores (8,70% de la muestra) sobre los que posteriormente analizamos las respuestas brindadas en los siguientes puntos:

- el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial,
- los fundamentos de la propuesta metodológica que impulsan.

Sobre estas nuevas aproximaciones recursivas y complementarias, encontramos que solo cuatro docentes tienen este perfil, lo que constituye apenas un 5,80% final de la muestra considerada en la segunda indagación.

Estos formadores no escapan a algunos rasgos generales, y en ese sentido, plantean al tiempo y al alumno como obstáculos para la formación en alfabetización inicial. No obstante, agregan aspectos importantes relacionados con otros factores tales como la falta de acuerdos entre institutos de formación docente y escuelas de práctica, falta de acuerdos entre los mismos formadores y escasa observación por parte de los alumnos de docentes dando clases en las escuelas. La conceptualización de estos elementos como obstaculizadores de la tarea, muestra una interpretación en la que el proceso formador se integra como parte del problema, escapando en este aspecto a la tendencia general.

También tienen una opinión formada respecto de la situación de la alfabetización inicial en las escuelas de la zona del ISFD al que pertenecen. En dichas opiniones, logran un nivel de análisis comparativamente más detallado que el resto de los profesores de Práctica. En los siguientes casos, el análisis supera en esos aspectos a algunas respuestas de profesores de Lengua:

“La diferencia de discursos que aparecen entre los docentes, en relación al abordaje didáctico de la enseñanza de la lectura y la escritura. En algunos centros educativos se evidencia la implementación de métodos de alfabetización tradicionales que hacen hincapié en la transmisión de pequeños fragmentos, en la reiteración y en la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos, de esta manera parecería que se aprende a leer y a escribir sumando las partes que el maestro proporciona de acuerdo a la moda del momento.” (ai2/F334/P)

“Creo que no responden a las teorías o enfoques que enseñamos en los profesorados, pero tampoco observo estrategias basadas en otros enfoques (por ej. palabra generadora). Los docentes utilizan estrategias que responden a su experiencia, a las propuestas de manuales y revistas para docentes. Creo que la alfabetización es pobre, sobre todo en los contextos más desfavorecidos. No se logra superar el sentido que alfabetizar es algo más que leer y escribir del manual.” (ai2/F575/P)

“Se desaprovechan los contenidos que los alumnos traen, se continúa enseñando a leer y escribir un día una letra, luego otra. Se deja de lado el desarrollo de su creatividad y la expresión, de manera global.” (ai2/F490/P)

En el siguiente caso, el análisis se concentra en la “carencia” de los maestros pero se atribuye a la falta de continuidad de políticas de fondo sobre el tema:

“Existe carencia en la sistematización en la formación de los maestros. Es un tema MEDULAR y tocarlo expone muchas contradicciones que no son fáciles de asumir. No se continúan las políticas de fondo que han tomado posición al respecto. La repitencia tiene absolutamente que ver con la falta de formación en el tema de los maestros.” (ai2/F553/P)

Si bien estas opiniones son destacadas en relación con otras, sus correspondientes fundamentaciones, no escapan a la característica general, que están en su mayoría, basadas en la observación directa y la experiencia personal:

“En todos los años como titular de los espacios curriculares he observado la planificación y puesta en marcha de propuestas de alfabetización inicial.” (ai2/F334/P)

“En las observaciones de aula de diferentes instituciones escolares.” (ai2/F490/P)

“En inmemorables conversaciones con profesores y maestros. Por haber realizado e implementado políticas de capacitación al respecto.” (ai2/F553/P)

“En las observaciones que durante años realizo y realizan mis alumnos en las escuelas destino, y del nivel de los alumnos concretos que luego tenemos en otros niveles de la enseñanza en los cuales observamos un proceso alfabetizador deficiente.” (ai2/F575/P)

En lo que respecta a los criterios para la selección de teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial abordados en las cátedras, los docentes manifiestan que basan sus decisiones en los siguientes aspectos:

- En acuerdos logrados al interior del ISFD: “En nuestro instituto se trabaja en equipo, hay una fuerte tradición de trabajo en este sentido.” (ai2/F575/P)
- En enfoques epistemológicos y/o didácticos: “Acorde a la consonancia e integración de teorías del aprendizaje y de la enseñanza y didáctica de la lengua.” (ai2/F553/P); “Teniendo en cuenta el paradigma crítico.” (ai2/F490/P)

También en este punto aparece la experiencia docente como fuente de criterios de selección teórica, ligada en este caso particular al desempeño en el nivel: “Experiencia en la enseñanza en el primer ciclo como maestra.” (ai2/F553/P)

En relación con el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial, estos docentes mencionan la lengua, la lengua oral y escrita y el sistema de escritura:

- “Lengua” (ai2/F490/P)
- “La lengua oral y escrita” (ai2/F575/P)
- “El sistema de escritura como un complejo sistema de representación.” (ai2/F334/P)
- “La apropiación del sistema de lecto-escritura de nuestra cultura.” (ai2/F553/P)

Estos profesores, además, proponen una metodología para enseñar a leer y escribir en los primeros años. En este sentido, encontramos algunos aspectos coincidentes en sus respuestas, a saber: tienen en cuenta el sujeto que aprende y sus saberes previos pero también la intervención puntual del docente, consideran al niño capaz de reflexionar desde el primer día sobre sus aprendizajes, otorgan un lugar particular a la reflexión sobre el sistema de escritura y a la sistematización de la enseñanza por parte del docente, conciben el ambiente como facilitador de trabajos en colaboración con otros y destacan la importancia del diálogo.

Además de impulsar una propuesta específica desde sus cátedras, proponen a sus alumnos objetivos vinculados a la alfabetización inicial, de los cuales destacamos los siguientes:

Objetivos vinculados a la fundamentación didáctica de las prácticas alfabetizadoras

“Identificar a través de qué metodología el docente sanciona los errores, fragmenta el contenido a enseñar, gradúa la presentación de ese objeto a aprender (descifrado, decodificado, etc.); identificar a través de qué actividades el docente planifica y pone en marcha propuestas de enseñanza cerradas en donde espera que el alumno memorice y repita un saber ya elaborado.” (ai2/F334/P)

Objetivos vinculados a una concepción epistemológica de la alfabetización inicial:

“Entender como una cuestión de compromiso político esta tarea. La alfabetización inicial es la base de otros aprendizajes y es un derecho de los niños para luego ser un ciudadano comprometido con el desarrollo de la ciudad y del país.” (ai2/F553/P)

En relación con las prácticas de los alumnos en las escuelas, un dato relevante en toda la muestra es que la extensión de los períodos de práctica son muy diferentes entre sí. Los docentes de este perfil se caracterizan porque conducen prácticas intensivas en el Nivel Primario y la diversidad en su duración también es una característica que se mantiene en las decisiones de estos profesores, ya que manifiestan practicar seis meses (ai2/F334/P), un cuatrimestre (ai2/F553/P), dos meses y medio (ai2/F490/P) y “un mes por materia, previa observación y ayudantía” (ai2/F575/P).

En el siguiente fragmento podemos apreciar algunas decisiones en la organización de la práctica de uno de los profesores de la primera indagación que comparte las características de este perfil.

Entrevistador: Hablamos sobre el proyecto de Práctica del Profesorado.

Docente: Para que ustedes comprendan un poquito más, les cuento que nosotros trabajamos en forma articulada el Taller de docencia I, Taller de docencia II, Taller de docencia III y Seminario de integración y síntesis que hacen al trayecto de Práctica. Allí articulamos contenidos, estrategias, formas de abordar cada una de las situaciones problemáticas que se van presentando a diario y establecemos qué abordar en cada uno de estos talleres y cómo hacer el cierre con el Seminario.

En un principio, recuerdo que nuestros alumnos en el primer año no participaban en estos encuentros. Pero después analizamos que es tan cortito el tiempo que están en el Instituto y en las escuelas, que decidimos que desde el primer año se acerquen y estén en contacto con aquellas organizaciones que se encargan de ayudar en las escuelas. Nosotros tenemos acá una organización que se llama Mamá Ángela, que está en un barrio muy pobre, donde los niños van a desayunar y a merendar y allí se les ayuda a hacer los deberes. Nuestros alumnos de primer año van a esos lugares para ayudar a aquellos niños que tienen papás analfabetos o que están muy solitos y nadie los ayuda en la casa.

Entonces, nuestros alumnos de primer año van y realizan ese trabajo.

Entrevistador: O sea, que en general, en primer año lo que hacen los alumnos es tomar contacto con la educación no formal.

Docente: Sí, siempre con instituciones relacionadas con la escuela. Los alumnos de primer año se acercan a las escuelas y hablan con los maestros respecto de qué ayudas, qué apoyo pueden brindarles a los chicos. Ya tienen un contacto con la escuela y van a relacionarse con los maestros de esos niños que ellos atienden en el turno contrario.

Entrevistador: Recién nos decías que cuando toman contacto con las escuelas, ustedes tienen una forma particular de plantear esa relación.

Docente: Nosotros lo que hacemos es convocar a reuniones donde invitamos a los maestros, a los directivos y a los supervisores. Está planteado como una articulación. Constituimos redes institucionales porque lo que hacemos con esos directivos es un contrato. Ofrecemos este trabajo que hacen nuestros alumnos y les ofrecemos ayuda para otros problemas que pueden presentarse en las instituciones y vamos aprendiendo juntos, tanto con los maestros como con los directores. También nos parece estratégico esto de tener cerca al supervisor porque vamos manejando la misma situación, pensando la misma fundamentación, ir pesando juntos cómo resolverla e ir apoyándonos unos a otros.

Entrevistador: ¿Cuál es el universo total de escuelas con las que trabaja el profesorado?

Docente: Manejaríamos como 50 escuelas.

Entrevistador: ¿Podés referirte a los problemas con los que toman contacto en las escuelas?

Docente: Nosotros vamos viendo, por la experiencia, que en cada una de las áreas del currículo de la escuela primaria, hay situaciones problemáticas que en las escuelas no saben cómo abordarlas.

Entonces, con un tema de Formación Ética y Ciudadana, para el que no había elementos en la escuela para abordarlo, invitamos a la profesora de Ética y Ciudadana del Profesorado, y ella les explica cuál sería la estrategia para abordar y trabajar bien esa temática. Lo mismo en las otras áreas.

Por supuesto que lo que se da es un pantallazo, pero en ese pantallazo de veinte minutos vos podés explicar sobre qué parámetros podés trabajar, qué se puede hacer y qué no.

En el pasaje anterior podemos destacar que la docente (y su equipo, en el que se encuentran también las profesoras de las materias “curriculares”) organizan a los alumnos desde el primer año para participar de actividades del tramo de práctica, los inician en actividades de apoyo escolar, convocan a maestros, directivos y supervisores para planificar juntos el arribo a las escuelas de práctica de los aspirantes a maestros. Este proceso se lleva adelante para un importantísimo número de instituciones

Finalmente, los profesores de este perfil, en la escala de saberes y opiniones muestran opciones similares. Al respecto, los docentes mencionan que:

- Están totalmente de acuerdo con que la preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario.
- Están totalmente de acuerdo con que en la formación del rol alfabetizador del docente para Nivel Inicial y para primaria deberían existir más coincidencias que diferencias. En este punto, solo uno de los docentes manifiesta un acuerdo parcial (ai2/F334/P).
- Están parcialmente de acuerdo con la afirmación de que los alumnos llegan a la práctica con conocimientos sólidos sobre cómo se enseña a leer y escribir.
- Están parcialmente de acuerdo con que practicar en los primeros grados es más difícil que en los grados del segundo ciclo.
- Están totalmente de acuerdo con que la etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la etapa inicial de 0 a 8 años. Solo uno de los docentes manifiesta un acuerdo parcial (ai2/F575/P).
- Están parcialmente de acuerdo con que la didáctica del primer ciclo resulta más difícil de aprender para el futuro maestro que la didáctica del segundo ciclo.
- Están parcialmente de acuerdo con que la propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua.
- Están parcialmente de acuerdo con que la repitencia en primer grado es una forma de fracaso de la alfabetización inicial.
- Están entre parcial y totalmente de acuerdo con la necesidad de ser especialista en literatura infantil para enseñar la misma en la formación docente de nivel primario.

// Perfil crítico

Dentro del grupo profesores de Práctica encontramos otro subgrupo que emerge con características diferenciadas, ya que manifiestan que la alfabetización no es un contenido específico del espacio curricular de la Práctica o que lo es pero no se aborda. Estas dos respuestas implican que los alumnos no toman contacto con dichos contenidos.

Ubicamos en esta categoría aproximadamente al 20% del total de profesores de Práctica (14 profesores sobre un total de 69 encuestados de Práctica).

La mayoría de los docentes incluidos en este perfil (11 profesores, es decir el 78,57%), no consideran que la alfabetización sea un contenido de su espacio y, en consecuencia, tampoco responden la pregunta acerca de los criterios o el modo con los que seleccionan las teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial que abordan en sus cátedras.

De los 3 restantes, que consignan la alfabetización inicial como contenido explícito del proyecto de cátedra pero no lo abordan, solo uno enuncia un criterio relacionado con el campo, como vemos a continuación en primer lugar:

- “Desde los criterios constructivistas, tomando aspectos de las teorías constructivistas.” (ai2/F1003/P)
- “Con los criterios de pertinencia y utilidad” (ai2/F88/P)
- “Con el asesoramiento de la profesora de Alfabetización y por la actualización en forma individual.” (ai2/F431/P)

De los docentes incluidos en este perfil crítico, uno contesta afirmativamente que desde su cátedra/materia propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, indicando que se trata de la “palabra generadora” y fundamenta su opción del siguiente modo:

- “Porque es la metodología utilizada en las escuelas primarias de la zona y es donde los alumnos del IFD realizan sus prácticas” (ai2/F362/P)⁴⁶

De este modo, aparece con fuerza el protagonismo que adquieren las prácticas presentes en escuelas vinculadas al ISFD, incluso en la definición de criterios que se toman al interior de los espacios curriculares de la formación docente. Esta postura encierra una aceptación acrítica de lo que plantea la escuela ya que desde la Práctica se acepta que el pasante debe implementar lo que propone dicha institución, dejando fuera de discusión si lo que se incluye en la propuesta es un contenido realmente relevante que debe ser enseñado o si la metodología cuenta con fundamentos válidos que la sostengan.

Por otra parte, al solicitar la opinión de los docentes encuestados sobre el modo en que funciona en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria, dejan de responder solamente tres de los profesores incluidos en este grupo (encuestas N° 87, 228 y 471), mientras que las respuestas obtenidas se ubican en tres ejes:

- La alfabetización inicial en la escuela primaria funciona de modo adecuado (encuestas N° 88, 276 y 333).
- La alfabetización en la escuela primaria es deficiente (encuestas N° 128, 152, 200, 362, 431, 549 y 1003).
- Sin opinión formada (encuesta N° 359).

Cabe aclarar que entre quienes manifiestan observar un funcionamiento adecuado, detectamos un diagnóstico fragmentario realizado solo sobre las prácticas que realizan los alumnos del ISFD y que no incluye un análisis de las realidades que se ubican por fuera de esas experiencias de los practicantes.

Por su parte, entre quienes diagnostican de modo negativo el estado de la alfabetización inicial, observamos diferentes actitudes:

- responsabilizar a la escuela por no atender la diversidad de sus alumnos (N° 128),
- adjudicar la responsabilidad al “método” utilizado (N° 362),
- justificar el estado actual en las condiciones del trabajo docente (N° 152),
- explicitar la necesidad de atender esta realidad desde el proceso de formación docente (N° 549),
- focalizar el diagnóstico en el desplazamiento del objeto de conocimiento (N° 1003).

Solo uno de los docentes encuestados realiza un diagnóstico multidimensional y causal en el que se integran diversos factores referidos por otros docentes encuestados:

“La problemática de la alfabetización inicial se encuentra lejos de haber perdido su vigencia, en tanto, garantizar la alfabetización de los niños sigue siendo uno de nuestros principales problemas educativos. En las escuelas se observa un panorama de desconcierto frente a los problemas que sigue originando la alfabetización y ya no solo la de los grupos socialmente comprometidos. Por una parte, se cuenta con prácticas de enseñanza suficientemente estudiadas y desarrolladas en algunos contextos que en la mayor parte de las escuelas del país no cristalizaron nunca como un programa de intervención sólido y sostenido desde las formulaciones de política curricular, la formación docente, los acuerdos institucionales y las prácticas de enseñanza. Por otra parte, se observa en las escuelas la acumulación de prácticas tradicionales asistemáticas y una creciente insatisfacción con los logros de los alumnos, con los niveles de conocimientos con que ingresan y egresan y con la situación de las familias y sus supuestas contribuciones a las prácticas educativas. En general, puede pensarse que se está ante un creciente marco de expectativas desencontradas en el que priman los malentendidos, el desconocimiento mutuo, la insuficiencia de conocimiento profesional y de políticas de desarrollo curricular que apuntalen las transformaciones en las escuelas. Creo que las docentes se encuentran bastante desprovistas de marcos

⁴⁶ En el capítulo siguiente volveremos sobre esta respuesta para un análisis más detallado.

conceptuales que signifiquen sus acciones. En este sentido, también considero que los docentes no encuentran espacios de reflexión e investigación de las prácticas alfabetizadoras en las culturas institucionales y no existe una fuerte articulación entre los IFD y las escuelas primarias para enriquecer y asesorar en las problemáticas asociadas con la alfabetización.” (a12/F431/P)

Según estos docentes, la totalidad de los diagnósticos explicitados se fundamentan en la observación directa de prácticas realizadas, en intercambios con docentes y practicantes, en capacitaciones y reuniones con maestros y directivos, y en la propia experiencia de aula.

En cuanto a las concepciones sobre el objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial, solo uno de estos profesores sostiene que no se trata de un tema de su competencia:

“Es el tema de los especialistas en lingüística y lengua. No me compete a mí definir esa área epistemológica. No obstante, asesoro a los alumnos en la construcción de su práctica” (a12/F88/P)

El resto del grupo sostiene ocho concepciones diferentes sobre el objeto que se detallan a continuación.

1. El objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial es un objeto no lingüístico:

“La forma de conocimiento y proceso de alfabetización, como así también las distintas posturas y paradigmas que sustentan cada postura” (a12/F87/P)

2. Se dan respuestas desde alguna concepción psicologista:

“Proceso de aprendizaje en lecto-escritura” (a12/F128/P)

“Como se desarrolla el proceso de aprendizaje en relación al lenguaje escrito.”(a12/F359/P)

“Comprender los procesos psicológicos que se gestionan en la construcción del conocimiento de la lengua escrita” (a12/F431/P)

3. Se califica el proceso pero no se define el objeto:

“En primer lugar se debe reconocer que la alfabetización es un proceso y hay que pensar que este proceso comienza mucho antes del ingreso del niño a primer grado. Por lo tanto, el Nivel Inicial debe posibilitar el contacto con materiales escritos, incentivar el interés y la curiosidad de los niños por la lengua escrita de manera que les permitan comprender para qué sirve leer y escribir. Sin duda que la coordinación entre este Nivel y el Primer Ciclo debe ser prioritario debido a que el propósito de la lectura y escritura en este último son un contenido central. En este sentido, la lengua es un objeto sociocultural y debe estar presente en las situaciones reales de comunicación” (a12/F228/P)

4. Se sostiene que se trata de la lectoescritura:

“La introducción del alumno en la lecto-escritura, comenzando el proceso por el cual se espera que llegue a ser capaz no sólo de leer y escribir, sino también ser capaz de entender lo que lee y escribir en torno a ello, en acuerdo con las reglas del idioma.” (a12/F152/P)

“La lecto-escritura y el acercamiento al mundo del lenguaje” (a12/F362/P)

5. Se dice que es el texto, la producción de textos:

“(es) la producción de textos orales y escritos” (a12/F200/P)

6. Se responde con objetivos:

“Brindar herramientas necesarias para acceder al saber sistematizado y a una personal lectura del mundo” (ai2/F276/P)

“Brindar herramientas necesarias en lectura, escritura, cálculo, etc.” (ai2/F333/P)

7. Se dice que es el lenguaje:

“La incorporación y el dominio del lenguaje” (ai2/F549/P)

8. Se dice que es la lengua escrita:

“(es) Lengua escrita” (ai2/F1003/P)

El problema acerca de las numerosas concepciones sobre lo que los profesores consideran objetos del proceso de alfabetización no es un criterio excluyente para la caracterización de este subgrupo. Por el contrario, hemos visto que los perfiles identificados entre los profesores de Lengua también comparten esta situación de diversidad.

CAPÍTULO 5
OTRA VUELTA DE TUERCA A LA
CUESTIÓN METODOLÓGICA

“Los que lidiamos con la escritura solemos desconfiar de las frases publicitarias, las máximas, los eslógans, los refranes, las consignas, las muletillas y, en general, de toda forma de lenguaje congelado. Imaginamos que, cuando las palabras se endurecen en una fórmula, cuando dejan de ir y venir, de buscarse, blandas, por entre los repliegues del cuerpo de un texto, cuando se vuelven estatua, seguramente nos están haciendo trampa.”

Graciela Montes⁴⁷

El epígrafe de este capítulo pertenece al texto de Graciela Montes cuyo título también parafraseamos. En ese ensayo de recomendable lectura la autora propone con enorme calidez literaria un análisis profundo y una crítica firme a “el placer del texto” como frase congelada. Precisamente bajo el cobijo de ese texto que nos hospeda en su planteo, intentamos una escritura que convoque a pensar algunas “palabras-trinchera que se convirtieron en cárcel y en muchas palabras-bandera que terminaron ahogando en un abrazo mortal al propio abanderado” y así “sacudir algunas de esas mantas duras que echamos encima de las cosas” (Montes, 1199: 77).

La palabra método tiene acepciones muy diferentes según los contextos en los que se use pero comúnmente se interpreta como una manera ordenada o sistemática de hacer algo; metódico se asocia a lo que se realiza de modo habitual y previsible. En el uso coloquial, el término encierra un significado positivo: se supone que lo realizado con un determinado método, está mejor hecho que lo que fue resuelto de cualquier modo; también se confía en que quien realiza sus actividades *metódicamente* obtiene resultados similares entre sí y no simplemente casuales. La etimología del término señala su procedencia grecolatina. Moliner (1998: 339) dice que se aplica específicamente al “conjunto de reglas, lecciones y ejercicios para enseñar o aprender algo”, al “procedimiento que se sigue en una investigación científica”, al “modo razonado de obrar para llegar a una determinada meta u objetivo”

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la investigación pone en escena un amplio conjunto de aspectos de la formación docente y enfoca de modo particular la propuesta metodológica que se realiza desde las cátedras de Lengua y de Práctica para enseñar a leer y escribir en la etapa de alfabetización inicial. Este aspecto constituye un problema relevante del campo, importante y urgente a la vez dado el estado de deterioro que el sistema atraviesa en esta materia. En tal sentido hemos visto además que las opiniones de los formadores acerca de cómo está funcionando la alfabetización en las escuelas del ámbito de cada IFD, coinciden en la descripción de este preocupante estado y concentran la crítica básicamente en la cuestión metodológica.

Antes de centrar de lleno nuestra atención en el problema del método en la alfabetización inicial, veamos algunos conceptos en relación con el mismo, tomados de dos textos: uno de Edelstein (1996) y otro, de Díaz Barriga (1990). En el primero Edelstein retoma un texto de 1974, también de su autoría, que según los especialistas significó una gran contribución al campo de las ciencias de la educación y dice:

Básicamente en didáctica la cuestión del método o de lo metodológico se abandona o se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del '80. Si bien estos años son fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (...) prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. (Edelstein, 1996: 77)

Díaz Barriga (1990) sostiene que se ha obviado una reflexión sustantiva sobre la cuestión metodológica y que no ha sido profundizada en la didáctica. Según afirma, “en el tratamiento del método se pierde la dimensión conceptual” y en vez de realizar “un debate epistémico sobre el aspecto metodológico, se lleva a cabo la definición etimológica de la palabra”.

Ambos autores elaboran sus escritos a partir de una fuerte oposición a la corriente tecnocrática de la didáctica, pero lo que nos interesa subrayar en particular es que ambos también coinciden en referirse al método como capítulo pendiente y problema sin respuesta, señalando la ausencia de debate sobre el tema en las últimas décadas.

⁴⁷ Montes, G., La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 83.

Por su parte, Davini (1996) coincide en que si ubicamos en una dimensión histórica la problemática del método en la didáctica, el siglo XX puede dividirse en dos etapas: la primera, caracterizada por referencias permanentes a la cuestión metodológica, ligadas al desarrollo de los sistemas educativos modernos, al optimismo pedagógico y a la influencia del ideario de la Escuela Nueva, en el que se estructuran las experiencias metodológicas de Montessori, los centros de interés de Decroly, los postulados de Ferrière, la escuela de trabajo de Freinet.

En el mismo sentido, Edelstein (1996: 77) sostiene que en esta mitad del siglo hay permanentes referencias al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica: “En general se habla de ‘métodos’, en plural, aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas”.

La segunda etapa, se desarrolla a partir de mediados de la década del 60, en la que se produce una interrupción significativa marcada por la ausencia de tratamiento de la cuestión metodológica, que es considerada una especie de deuda de la investigación didáctica. Los autores coinciden en señalar la irrupción de la corriente denominada tecnología educativa como causa del silenciamiento en el abordaje de la problemática metodológica.

En el marco de esta corriente, el método se interpreta como una mera cuestión técnica y la didáctica es concebida en los mismos términos, como una disciplina instrumental, consecuentemente empobrecida y desligada de los problemas teóricos. El método como conjunto de técnicas cerradas para ser aplicadas y la didáctica como disciplina instrumental reducida a la formulación de pasos mecanizados para adquirir conocimientos conforman el núcleo más criticado de dicha corriente.

En un primer acercamiento al tema, surge una impresión contradictoria: expresiones tales como “sacralización del método”, “universalidad del método”, “refuerzo de la certeza metódica” son enunciados acuñados en las páginas de la tecnología educativa y en ese sentido aparece como contradictorio que un movimiento apologético del método no avance sino que clausure su tratamiento. Davini (1996) sostiene que la hegemonía del enfoque tecnicista en la didáctica “no abandonó el criterio normativo -por el contrario, lo exacerbó- sino que lo desligó del debate ideológico”. La autora afirma que “el componente utópico-político fue ‘neutralizado’ por el enfoque cientificista de pretensión aséptica”. La didáctica de enfoque tecnocrático obturó, durante mucho tiempo, cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento, constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas. En el mismo sentido, Edelstein (1996: 78) sostiene que:

En los momentos de auge de esta corriente, si bien algunos autores señalan que la consecuencia en didáctica fue ‘sacralizar el método’, desde mi perspectiva se podría inferir que en todo caso se obvió una reflexión sustantiva en torno a él, y que fue objeto de un tratamiento parcial que deformó su interpretación y, por lo tanto, su utilización.

Podemos abordar algunos aspectos significativos en el tratamiento del método como problema de la didáctica, organizados en un sistema de oposiciones en las que se enfrentan dos polos:

- El método único o un “desarrollo metodológico que permita conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes...” (Díaz Barriga, 1990) o un “desarrollo de variedad de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre propósitos educativos, diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas” (Davini, 1996: 66).
- El método concebido como un conjunto de técnicas y recursos, procedimientos y habilidades o el método ligado a los problemas del conocimiento, como punto de unión entre lo epistemológico (un campo disciplinar particular), y lo didáctico (una teoría de la enseñanza y una teoría del aprendizaje) (Díaz Barriga, 1990).
- La universalidad del método sin relación con los contenidos o métodos que no sean ajenos a los tratamientos de cada contenido sino que permitan encontrar para cada contenido la mejor enseñanza.
- La concepción del docente como un mero ejecutor, como ingeniero conductual y usuario irreflexivo de métodos prescritos por otros, o un docente que domine el campo de conocimiento en el que trabaja y el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento, un docente que, habiendo adoptado una perspectiva axiológica, ideológica, la exprese también en la propuesta metodológica.

Lo cierto es que el método constituye un verdadero problema teórico del campo de la didáctica que ha permanecido sin debate durante la segunda mitad del siglo XX y esto hace que las expresiones “metodología” o “métodos” de enseñanza de la lectura, propuestas “metodológicas” de la primera alfabetización u otras similares, que en cualquier contexto académico podrían emplearse sin temor a sus consecuencias, en nuestra coyuntura actual se encuentren bajo una “manta dura” que las recubre y quien enuncia cualquier expresión que contenga la raíz o etimología del término “método” queda expuesto a los prejuicios, que trataremos de analizar, que lo adscriben directamente a los elementos enunciados en primer término: el método único sin relación con el objeto de conocimiento.

Toda vez que se insinúan estos términos algunas escenas estáticas aparecen entre los formadores: el deletreo tortuoso de los niños, la cantinela sin sentido frente a los silabarios, la repetición de fórmulas huecas, el vaciamiento de sentido de las palabras que en algún momento fueron generadoras. En una suerte de imágenes cristalizadas, el método aparece hermanado con la arbitrariedad, el autoritarismo y la dictadura del maestro imponiendo de modo universal un único modo de leer y de escribir.

En una fórmula petrificada -“fórmula muy sólida, muy soldada” dice Montes- el método comparte con encierro, censura, rigor, encasillamiento, decodificación, receta, técnicas sin sentido, descifrados y machaque, un campo semántico marcado por un pesado signo negativo. En las respuestas a la encuesta, el discurso de los formadores caracteriza los métodos como opciones indeseables que hay que criticar y desterrar, como recetas únicas, propuestas rígidas y estructuradas; el método avasalla la libertad tanto del niño como del maestro, no tiene en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, no considera los contextos de la enseñanza, cercena la creatividad de alumnos y docentes, acota las miradas pedagógicas amplias y coarta la mirada crítica sobre la práctica docente. Como vemos, la formación docente está atravesada por una concepción tecnocrática del método.

No obstante, esta negatividad no está definida en sí misma sino por oposición a otro polo antagónico caracterizado por términos y acciones indiscutiblemente positivas en las que se acunan todas las metáforas de la alfabetización, aquellas que la relacionan directamente con la libertad y la asunción autónoma del propio rumbo por parte del alumno, con la elección por sobre la imposición, con el placer de leer y la blandura de los almohadones, con la ausencia de censura y la creatividad ilimitada.

Así planteado el escenario de la formación, de un lado los que obturan y clausuran, del otro los que abren y liberan, nadie duda de qué lado es preferible ubicarse. Veamos esta construcción en las siguientes citas que pertenecen tanto a profesores de Lengua como de Práctica:

¿Por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años?

“Porque no es bueno encasillarse en una sola metodología, rígida y estructurada.” (ai2/F72/L)

“Porque no se debe explicitar recetas para la alfabetización ya que cada sujeto de aprendizaje es diferente, como así también su contexto.” (ai2/F138/L)

“Encuadrarnos en un método sería acotar las posibilidades de realizar una mirada pedagógica más amplia y crítica de la práctica docente.” (ai2/F197/L)

Otros profesores, que contestan afirmativamente la pregunta anterior, se ven en la necesidad de hacer aclaraciones por temor a ser incluidos en el polo indeseable:

“Se les enseña los métodos y estrategias pero no son recetas únicas e imprescindibles.” (ai2/F495/L)

“En mi materia se le da relevancia a los aportes de la psicogénesis y a la teoría lingüística social. No son métodos (los métodos se centran en el objeto de estudio y no en el sujeto de aprendizaje, no tiene en cuenta la heterogeneidad) y su riquísimo contenido ayuda a reflexionar y a repensar la labor alfabetizadora.” (ai2/F159/L)

“Porque se propone el enfoque comunicacional y no métodos cerrados. Lo que se proponen son estrategias enmarcadas en los distintos contextos en que se produce la enseñanza y el aprendizaje.” (ai2/F258/P)

Entonces, vemos cómo se ha producido un deslizamiento inevitable que nos deja detenidos en el tiempo, congelados igual que aquellas imágenes, porque imperceptiblemente, fuimos pasando del no al método universal y prescripto ciegamente, a un no -igualmente universal- a toda propuesta metodológica.

De este modo, la noble causa de oponerse a un método único se ha transformado en una nueva imposición, tan imperativa como la anterior: “¡No pensarás enseñarles métodos! ¿No?” (ai1/EN/2/9) que se traduce en el altísimo porcentaje de profesores que no propone ningún tipo de intervención pedagógica para enseñar a leer y escribir pero que, simultáneamente, desde esa posición, formulan, como objetivos para sus alumnos, que estos critiquen lo que sucede en materia metodológica en las escuelas y superen esa situación con su práctica de principiantes.

En este desplazamiento desde el necesario no al método pensado desde una didáctica instrumental, a la negación de toda propuesta metodológica, terminamos encontrándonos con profesores que consideran que para enseñar a leer y escribir “no hay una metodología específica” (ai2/F57/P), que los niños aprenden solos (ai2/226/L) y que “la discusión sobre los métodos ya pasó” (ai2/F360/L) negando con esta actitud el mismo conocimiento producido en el campo de la didáctica y la vigencia de la problemática que, contradictoriamente, es la más destacada en la opinión de los mismos formadores acerca de cómo se está desarrollando la alfabetización inicial en las escuelas de sus zonas.

“Las palabras no solo se sueldan entre sí, sino que se sueldan alrededor de nuestro pensamiento, y terminamos convirtiéndonos en prisioneros de ellas”, dice Montes en nuestro intertexto. Pero si vamos a des-soldarlas tal como propone la autora, esa acción “implica algún tipo de violencia” porque detrás de la fuerte oposición de los profesores a la asunción de posicionamiento metodológico, se encuentra la ausencia de discusión sobre los modos precisos de intervenir en un campo tan específico como el de la alfabetización inicial y tan sensible a la vez por su peso en la construcción de ciudadanía.

El cuestionamiento al método universal ha sido un proceso necesario, en tanto plantea la recuperación del campo epistemológico; ha sido fundacional en tanto se opone a una concepción de la didáctica como apéndice instrumental, y liberador en tanto restituye al docente su reflexión crítica. Pero además, es un proceso imprescindible porque a lo largo del siglo XX las diferentes ciencias del lenguaje y de la educación lograron nuevas explicaciones acerca del sujeto, de su cognición general y de su particular cognición lingüística, así como nuevas interpretaciones sobre los entornos o contextos sociolingüísticos en los que ocurre la alfabetización y nuevas concepciones sobre la lengua escrita, como hemos visto en la primera parte.

Todos estos avances, simultáneos al fenómeno del crecimiento sostenido de la matrícula de la escuela primaria, exigieron –y lo siguen haciendo- una “ventilación” de los claustros cerrados en el aprestamiento de la mano y el ojo que, a fuerza de estímulo y respuesta, avanzaron –y avanzan- ciegamente solo con los alumnos que siguen al maestro dejando atrás en un depósito a los otros “esperando que maduren como si fueran peras o manzanas” (Ferreiro, 1999: 25).

Si tenemos en cuenta los enormes avances en los campos de referencia de la alfabetización, debemos reconocer que además del desplazamiento de un imperativo al otro asistimos a un doble solapamiento: el discurso de una propuesta metodológica plural esconde la crítica a toda propuesta organizada de intervención pedagógica, que a su vez oculta la falta de certezas acerca de qué ponemos en el lugar que ocupó el método de pretensiones universales en la alfabetización inicial.

Quitando sucesivamente los velos, nos encontramos de frente con el rostro de un problema central de la formación docente: si dejamos de oponernos al método único que ya no es aceptable teóricamente y nos proponemos trabajar en los principios del polo deseable: ¿en qué consiste esa propuesta?

El estudio muestra en los dos grupos de profesores (Práctica y Lengua) la existencia de perfiles destacados que analizan y conjugan coherentemente derivaciones didácticas provenientes de diferentes campos de referencia de la didáctica de la lengua, que además mantienen la coherencia en los criterios con los que seleccionan las teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial que abordan desde sus cátedras y en la concepción acerca del objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial; profesores que tienen respuesta positiva en cuanto a proponer desde sus cátedras una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años, presentan una explicitación de la misma y una fundamentación pertinente y clara.

Pero por fuera de esos grupos, existe un conjunto muy amplio de respuestas que sostienen concepciones con diversos grados de desacierto teórico, algunas de los cuales hemos analizado en el marco de los perfiles generales y críticos, que nos inclinan a pensar que no existe un estudio serio del tema. Por ejemplo, las numerosas explicaciones que en adhesión al planteo psicogenético, en lugar de plantear el conflicto como base del cambio cognitivo del sujeto, por el contrario aparecen sorprendentemente ligadas al concepto de maduración o de evolución natural:

Metodología propuesta: “Constructivismo.”

Fundamentación: “Porque el niño vive en un mundo rodeado de imágenes y palabras que le permiten que solo construya su conocimiento de la lengua, atendiendo a sus propios tiempos de maduración; el docente guía su aprendizaje.” (ai2/F226/L)

“La psicogénesis de la lectoescritura, que respeta los procesos de maduración intelectual, el aprendizaje con el otro, la apropiación de la escritura a partir del método descendente, entre otros.” (ai2/F519/L)

“Se analizan las distintas metodologías y se recomiendan aquellas que se basan en la Psicogénesis de la lectoescritura, porque respetan el proceso natural de aprendizaje del niño.” (ai2/F52/L)

Ubicamos en este contexto también a aquellas respuestas muy numerosas que plantean distintos niveles de contradicciones o incoherencias internas, como en el siguiente planteo donde la propuesta se califica como “global” pero a la vez se señala que debería enseñarse también la ortografía. Esta evaluación no tiene en cuenta que precisamente las propuestas globales que proceden privilegiando el sentido abordan desde el primer momento las unidades ortográficas, dado que no plantean un trabajo a partir de las letras sino del texto, la frase y/o la palabra, aun antes de que los niños puedan conceptualizar la arbitrariedad de la escritura, la misma se enseña por su carácter visual.

Objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial: “La relación grafía-fonema.”

Propuesta metodológica: “me gusta la propuesta global desarrollada por Castedo; Torres y Molinari, pero creo que en simultáneo hay que trabajar la ortografía.”

Fundamentación: “Porque es una propuesta motivadora para el alumnado y porque privilegia el sentido en el texto.” (ai2/F345/L)

Desde esta concepción se entiende que la relación grafía-fonema constituye el objeto de la alfabetización inicial, lo que ya supone una reducción del objeto a la correspondencia fonográfica entre unidades de segunda articulación desprovistas de sentido. Si hacemos el ejercicio de aceptarlo como el objeto de conocimiento, las elecciones metodológicas coherentes (aclaremos que estamos solo en el terreno de una especulación) serían por ejemplo, el método alfabético o el fonético pero nunca una propuesta constructivista que precisamente no recomienda partir de unidades sin significado.

Si en cambio tomamos la segunda respuesta y hacemos nuevamente el ejercicio de aceptar la propuesta, ¿en relación con qué objeto se habrá de plantear la ortografía? Dicho en otros términos, la ortografía es constitutiva de la lengua escrita, que no ha sido mencionada como objeto de conocimiento. Por último, la fundamentación de la opción metodológica es la de privilegiar “el sentido en el texto”, a partir de lo cual vemos que aparece un nuevo objeto (el texto) que no plantea relación alguna con el objeto ya enunciado.

Algo similar ocurre en el siguiente caso:

Objeto de conocimiento de la alfabetización inicial: “La adquisición del código escrito y sus diferencias con el código oral.”

Propuesta metodológica: “Una mirada cultural y semiótica.”

Fundamentación: “Porque la alfabetización debe superar los conceptos de decodificación y propiciar posibilidades de construcción de sentido.” (ai2/F378/L)

Dejemos de lado que “una mirada cultural y semiótica” puede ser una característica pero de hecho no constituye ninguna opción metodológica para la alfabetización inicial y pongamos en relación directa el objeto de conocimiento y la fundamentación de la opción para la enseñanza. En esa relación aparecen dos objetos mutuamente excluyentes: el código y el sentido. Precisamente el aprendizaje del código, que constituye una etapa técnica y por ello necesariamente efímera, implica el aprendizaje de una estrategia de lectura propia de las lenguas alfabéticas, la estrategia de decodificación que es, contradictoriamente, lo que se sostiene que hay que “superar”.

Tal vez esta fundamentación intenta decir que es necesario superar la concepción de lectura como mera técnica de decodificación, objetivo en el cual coinciden todas las posturas teóricas, pero es saludable que no confundamos una concepción de lectura reduccionista con una estrategia de lectura (la decodificación) que es uno de los aprendizajes difíciles que debe realizar el niño en la etapa de alfabetización inicial si su lengua es alfabética y que por eso mismo exige el conocimiento de metodologías para su enseñanza.

En el caso siguiente, la opción metodológica que se manifiesta es la “palabra generadora”, acompañada de la siguiente fundamentación:

“Porque es la metodología utilizada en las escuelas primarias de la zona y es donde los alumnos del IFD realizan sus prácticas.” (ai2/F362/L)

Aquí cabría preguntarnos en que escuelas de la Argentina se está implementando hoy el método de palabras generadoras. Recordemos que para el desarrollo de esa propuesta se requiere una concepción de dos años (que en su momento se denominaron primero inferior y superior), preferentemente con el mismo maestro, acompañado de un libro para el alumno y de una carpeta didáctica que avanza gradualmente proponiendo un léxico controlado e incorpora desde el primer grado no solo las palabras sino oraciones escritas convencionalmente y los signos correspondientes a enunciados exclamativos, interrogativos y enunciativos, réplicas de diálogos sencillos, entre otro cúmulo importante de información sobre la lengua escrita. Los alumnos no avanzan más allá de las palabras y frases enseñadas por el maestro y este método de lectura se desarrolla asociado a la propuesta retórica para la enseñanza de la escritura. En este momento, no existen en circulación libros para alumno ni para el docente que permitan implementar esta metodología en las aulas. ¿A qué proceso se le está llamando entonces “palabra generadora”?

Veamos la siguiente fundamentación que responde a la pregunta acerca de por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años.

“Porque considero que la alfabetización inicial no se resuelve con x método de enseñanza. Considero que hay que reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen en ellas. Además de procurar reconocer el sujeto cognoscente-niño que construye interpretaciones sobre el código escrito.” (ai2/F63/L)

La anterior es una de las numerosas fundamentaciones que explican que la alfabetización inicial no se resuelve con un método, pero aparece seguida de algunas propuestas, como por ejemplo en este caso: reanalizar las prácticas y sus supuestos, conocer las interpretaciones de los niños sobre el código. ¿Qué implican estas propuestas? ¿Sugieren que no disponemos de investigaciones sobre las prácticas de introducción a la lengua escrita y acerca de las interpretaciones de los niños sobre la misma? Precisamente estos son campos vastamente recorridos por la investigación en alfabetización inicial desde los diversos paradigmas. Disponemos de tesis de gran peso en esta esfera discursiva y de publicaciones fácilmente accesibles para un formador.

Si no se acepta el conocimiento acumulado hasta el momento, es necesario entonces investigar para producir uno nuevo pero mientras ello ocurre, para resolver el problema de la formación al frente de una cátedra, la propuesta metodológica deberá basarse en el estado de conocimiento disponible, es decir, en las explicaciones que los diversos paradigmas han propuesto hasta ahora en las investigaciones realizadas. Y en ese punto, después de “reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita”, después de descubrir “los supuestos que subyacen en ellas”, después de reconocer

al niño como sujeto que construye interpretaciones sobre el código escrito, las preguntas sobre metodología que interpelan al formador vuelven a ser las mismas: qué propone desde su cátedra y por qué.

Esta interpelación no proviene del campo de las teorías sobre objetos y sujetos, sino del campo donde se resuelve cotidianamente la alfabetización inicial: el aula de primer grado donde un maestro sigue formulando “la pregunta del millón: ¿Cómo enseño a leer y a escribir?” (ai1/U/1/20). Esta pregunta debe ser respondida con el mayor respaldo disciplinar desde la formación porque también es muy saludable para el sistema que la práctica cotidiana del maestro alfabetizador esté guiada por las certezas que hemos logrado construir, mientras las dudas sigan siendo el origen de nuevas investigaciones.

Como dijimos, por fuera de los grupos destacados existe un conjunto muy amplio de respuestas que sostienen las contradicciones y errores que acabamos de analizar pero además de ellas aparecen muchas otras que manifiestan abiertamente que no hay tiempo o condiciones adecuadas que permitan abordar ese contenido:

“No considero que sea un eje de conocimiento sustancial en la práctica docente, dado que las características institucionales y curriculares los tiempos académicos son escasos a la variedad de temáticas a tratar.” (ai2/F359/P)

“No está contemplado en el programa pues no lo permite el tiempo de acuerdo a la carga horaria y a los otros contenidos que deben desarrollarse. Sí propongo algunas características necesarias en este proceso, como el respeto por el estilo de comunicación que trae el niño, la necesaria inclusión de herramientas que le permitan comunicarse de manera eficaz y el lenguaje como puerta de ingreso a un mundo imposible de imaginar sin saber leer y escribir, como elemento dignificante para el ser humano.” (ai2/F100/P)

“No contamos con suficiente espacios como para ocuparnos.” (ai2/F287/P)

“Porque las carencias con que llegan a tercer año, a realizar la residencia docente, son tan variadas, que los espacios de encuentros teóricos no alcanzan para satisfacer tanta demanda.” (ai2/F504/P)

Por último, haremos referencia al grupo que no realiza una propuesta desde la cátedra porque los alumnos (de Nivel Primario pero también del instituto formador) y los contextos son diversos o porque se debe continuar con la propuesta que realiza cada maestro en la escuela de práctica. Recordemos que las siguientes son respuestas a la pregunta acerca de por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años.

“Porque no todos los grupos con los cuales uno esta al frente del aula no son homogéneos. Dependiendo del establecimiento y del ambiente social del que provienen los alumnos.” (ai2/F309/L)

“Porque hay múltiples caminos para abordar esta temática, teniendo en cuenta, además, la heterogeneidad de la población estudiantil que llega a los ISFD.” (ai2/F392/L)

“No está previsto en los lineamientos curriculares del Espacio de la Práctica abordar estos contenidos. Las alumnas del año pasado mostraron preocupación por el tema de la alfabetización y su didáctica. Me reconocieron que no es un contenido que se aborde en Lengua por ejemplo. La inquietud surgió frente a un proyecto de alfabetización que forma parte del PCI de la Escuela X.” (ai2/F471/P)

“No porque no hay una sola manera de enseñarla, se debe adecuar al grupo que se tenga como receptor, teniendo en cuenta que no todos los niños acceden al aprendizaje de la misma manera. Considero que es importante que las futuras docentes conozcan más de una metodología y dependiendo del grupo sepan ellas cuál es la más conveniente.” (ai2/F316/P)

“No porque las alumnas que tienen que practicar en primer grado realizan observaciones que les permiten ver qué estrategias utilizan cada docente para enseñar a leer y escribir. Depende de eso qué método van a aplicar. A las alumnas yo no puedo decirles cómo hacerlo... sí recordar las teorías pero no imponer un método. Si les enseño que en todas las áreas se trabaja la alfabetización y que no solo leer y escribir es alfabetizar, el reconocimiento de colores, objetos, texturas también lo son (sobre todo en el nivel inicial).” (ai1/F147/P)

Finalmente aparece un grupo de respuestas que hemos dejado sin comentarios como la siguiente:

“Porque apuesto fuertemente a la creación de contextos socialmente productivos, con sentido, sin secuencias estables.”(ai2/F203/L)

Hemos señalado un deslizamiento desde un imperativo a otro, desde un rechazo particular a uno general, hemos intentado des-soldar la imagen autopositiva de no plantear metodología alguna para la alfabetización inicial como postura que esconde una falta de conocimiento profundo sobre el tema, pero existe un último deslizamiento que no opera ya sobre estos aspectos sino sobre el posicionamiento de los formadores en relación con los avances de la didáctica de la lengua como campo disciplinar que produce un cuerpo teórico de conocimiento para intervenir en los problemas del mismo campo y permitir nuevos avances. En este sentido, las posturas que hemos analizado pueden mantenerse en el estado de equilibrio en el que se encuentran porque en la mayoría de los casos no están siendo interrogados desde ninguna práctica, porque no han establecido ninguna relación dialéctica con la práctica concreta y cotidiana de alfabetización en las escuelas primarias donde encontramos los mismos problemas que en la formación, lo cual debería asumirse como punto de inicio de una búsqueda compartida.

De este modo hemos intentado, como dice Montes, “abrir algunas ranuras o, al menos, introducir inquietud donde antes había solo complacencia” para plantearnos una situación en la que “no hay más remedio que seguir pensando”. (Montes, 1999:86)

CONCLUSIONES

Recordemos que las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en la formación del docente? ¿Cómo se forma el rol alfabetizador del futuro docente en las carreras de Nivel Primario de los ISFD?
- ¿Qué rol/es cumplen las cátedras de Lengua y de Práctica en ese proceso? ¿Qué decisiones se toman en estas cátedras para resolver esa parte de la formación?
- ¿Cuáles son los problemas centrales que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en su rol alfabetizador?

En relación con ellas, y desde una perspectiva global, lo expuesto hasta aquí puede producir la impresión de una situación problemática inabarcable, fragmentada y diversa; no obstante, una lectura profunda nos permite descubrir el hilo que hilvana fuertemente algunos de los problemas y permite trazar líneas nodales entre los principales hallazgos de este estudio, que responden las preguntas desde diferentes perspectivas.

El fracaso en la formación del docente en su rol alfabetizador para la etapa de alfabetización inicial, que se evidencia en la falta de práctica fundamentada teóricamente y la consecuyente, rápida y generalizada asunción por parte del alumno de las formas de enseñar que le propone la escuela destino, se produce durante su carrera y se funda en los siguientes aspectos centrales:

1. En las carreras que titulan docentes para la educación primaria, la formación del rol alfabetizador del futuro maestro no constituye un organizador, objetivo o eje curricular de la formación general.
2. No existe propuesta de parte de las cátedras de Lengua y Práctica para formar a los alumnos en su rol alfabetizador pero cuando existe, la propuesta es difusa, contradictoria o incoherente, y errónea en aproximadamente 80 % de los casos.
3. La presencia de la alfabetización inicial como contenido de las cátedras de Lengua no está ligada a la extensión de las carreras ya que tanto en las de corta duración como en las que ya han implementado planes de cuatro años se presentan los mismos problemas curriculares en relación con la didáctica específica de la alfabetización inicial. Además, estas carreras, según sus profesores, gozan de un estatus menor que otras.
4. Los profesores de Lengua asumen el rol formador básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial y desarrollan un recorrido azaroso y en muchos casos individual de formación para construir el saber que necesitan para formar a los futuros docentes. Los avatares de esta formación se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente el problema de la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de líneas metodológicas para la alfabetización inicial.
5. Los ISFD aceptan tácitamente la propuesta de las escuelas para los itinerarios de práctica de sus alumnos, convalidando de este modo intervenciones sin respaldo teórico y profundizando los problemas que las escuelas de la zona necesitan superar. Los contenidos de la práctica están propuestos -en una gradación que va de la sugerencia a la exigencia sin más- por el docente a cargo del curso en el que se practica; esto es, ni la escuela destino, ni el ISFD plantean las prácticas alfabetizadoras teóricamente fundamentadas: los futuros maestros practican en la mayoría de los casos con propuestas fuera de toda teoría, emanadas de contextos de alto fracaso en el proyecto de alfabetización inicial.

El estudio ha permitido identificar grupos y subgrupos con sus respectivos problemas centrales. Algunos son compartidos y otros no, pero frente a esta situación se impone un análisis que diferencie para su abordaje los problemas que enfrentan por ejemplo, los profesores noveles, de aquellos que habiendo asumido responsabilidad en equipos técnicos o equipos de capacitación se encuentran desarrollando actividades destinadas específicamente a superar los problemas en alfabetización inicial de sus respectivas provincias.

Entre estos dos grupos se encuentra un conjunto de profesores que necesariamente deben ser invitados a reflexionar sobre la importancia de que la formación de docentes garantice una buena práctica explícita en alfabetización inicial, que discuta el estado de situación que atravesamos en el país.

Este panorama obliga al sistema formador a evaluar la conveniencia de que se esté aceptando pasivamente la propuesta alfabetizadora que surge de la escuela -un escenario de por sí complejo que

intenta alfabetizar nuevos sujetos- puesto que no resulta apropiada para aprender sino que, por el contrario, se corre el serio riesgo de estar contribuyendo con los futuros docentes, a un fracaso ya instalado.

En este sentido el ISFD es parte del problema y no de las soluciones, no obstante su autopercepción en este último sentido.

Ahora bien, el sistema formador también enfrenta un gran problema si decide no aceptar la propuesta de la escuela destino e impulsar prácticas pedagógicas superadoras, suficientemente aprendidas por el alumno practicante y acordadas con el equipo de profesores, aunque más no sean, los de las cátedras de Lengua y Práctica, porque tal opción superadora, como hemos visto, no existe en los espacios de formación. Se trata solo de una existencia en el nivel teórico discursivo y aun en ese nivel tiene serias dificultades que es necesario poner en discusión a la luz del estado crítico de los aprendizajes lectores básicos.

Como hemos visto, salvo excepciones relevadas que no superan el 10% de la muestra, no hay una propuesta definida desde las cátedras de Lengua ni de Práctica para la alfabetización inicial. Las teorías y bibliografías pertenecen a paradigmas de diferentes campos muchos de ellos incompatibles entre sí en cuanto a la concepción de sujeto y de desarrollo en la que se apoyan.

El estudio invita a reflexionar sobre si la preocupación de los profesores de Lengua por enseñar todas las teorías a sus alumnos aun con el escaso tiempo disponible supone que todas tienen igual valor o si esta decisión encierra la presuposición de que las teorías son neutrales, postura según la cual sería posible aplicar, implementar o desarrollar cualquier propuesta sin someterla a la evaluación que resulta de preguntarnos cuáles son las mejores y las más viables, una vez asumido un determinado estado de diagnosis, y teniendo en cuenta los propósitos de la alfabetización como proceso de inclusión de los sujetos en nuevas prácticas culturales.

La evaluación de teorías que se han de implementar para solucionar problemas en el contexto de la acción implica un alto nivel de experticia y a la vez exige una extrema vigilancia epistemológica. Ahora bien, los problemas de la alfabetización inicial que enfrentan tanto ISFD como escuelas ¿se resuelven solamente aumentando la claridad teórica de los profesores, de los alumnos futuros docentes y de los maestros en ejercicio o sería conveniente incorporar además otras variables al análisis?

Si bien hemos heredado una concepción pauperizada de la didáctica como conjunto de herramientas de mero carácter instrumental y absolutamente desligada de los problemas epistemológicos que plantean los objetos de conocimiento, los intentos de superación de esta concepción producen en la didáctica de la lengua dos movimientos complementarios: uno que desprecia “la práctica” porque la concibe como sinónimo de “mera práctica” y desconfía de ella como instancia de aprendizaje, y otro que recupera saludablemente la teoría para el campo de la didáctica pero la concibe como vía excluyente de aprendizaje, postura desde la que también se sostiene una gran desconfianza acerca de la capacidad de la práctica para producir conocimiento.

La didáctica de la lengua y la literatura son disciplinas que producen, construyen y acumulan su saber no solo para interpretar los problemas del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura sino fundamentalmente para intervenir en ellos, teniendo en cuenta los sujetos, contextos, contenidos, objetivos, metodología, recursos y evaluación.

Para superar el problema que enfrentan la formación docente y las escuelas, pero también como contribución al estado actual del desarrollo en este campo didáctico, es necesario pensar que las teorías se asocian a prácticas definidas y asumir al mismo tiempo la responsabilidad no solo de evaluarlas sino de encontrar las mejores formas de asociarlas con los procedimientos pertinentes para intervenir en el contexto de la acción y recuperar de este modo lo que hemos dicho anteriormente: las teorías no solo establecen límites dentro de los cuales se produce la interpretación de los problemas del campo sino también sobre las acciones.

Lo que estamos planteando entonces, es la necesidad de discutir los modos de intervención en la práctica como un verdadero problema del campo teórico de la didáctica de la lengua y la literatura y no como una cuestión menor, instrumental y desligada de la epistemología de los objetos de conocimiento involucrados.

Desde esta perspectiva se hilvana otro de los problemas más complicados de resolver para los docentes de los ISFD, que es la falta de tiempo en relación con los contenidos a enseñar y la selección misma de los contenidos. Aun aceptando el argumento de que la dificultad se origina en la proliferación de teorías en el marco de las ciencias del lenguaje y los estudios literarios, la pregunta es

si los contenidos de las cátedras deben ser contenidos de esos campos o del campo de la didáctica específica, con lo cual desplazamos el foco introduciendo un elemento nuevo y central: la enseñanza. Si se asumiera desde las cátedras de Lengua que el principal desafío a resolver en la práctica por un futuro docente es la enseñanza de la lengua y la literatura en un contexto institucional, no existirían mayores obstáculos para abordar los problemas del campo didáctico desde el primer día de clases de la carrera, con lo cual es probable que el alumno se encuentre mejor posicionado a la hora de “observar” la institución escuela y de realizar sus ensayos.

Ahora bien, los profesores aceptan que los alumnos a la hora de la práctica no han logrado configurar un saber didáctico relevante y llegan a la residencia sin conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente.

Si aceptamos esta descripción, y aceptamos también que el grado de construcción cognitiva con el que llegan a la práctica es el que describen sus profesores es muy interesante preguntarnos qué logra el alumno transformar en observable en medio de las complejas prácticas escolares de alfabetización, qué logra analizar y sobre qué logra reflexionar en la práctica. Pero la pregunta más relevante es si esta situación mantiene alguna relación -y si la mantiene, cuál es su naturaleza- con el hecho de que los aprendices adopten rápida y masivamente las prácticas enseñantes de la escuela que observan.

En otros términos, si un alumno no posee marcos interpretativos para comprender lo que se observa, y si no ha tenido más ejemplos que los observados, la consecuencia lógica de ese proceso de conocimiento es que lo observado se transforme en el único modelo de intervención con el que el alumno ha tomado contacto y por lo tanto será adoptado como forma de dar respuesta a una compleja situación inicial.

El estudio también ha permitido analizar detalladamente los obstáculos comunes que enfrentan los formadores cuando asumen la responsabilidad de estar al frente de una cátedra, así como las dificultades que sortean para conocer los problemas del campo, y las que encuentran cuando deben construir un proyecto de cátedra que seleccione y articule contenidos didácticos y establezca contactos con la escuela primaria.

La identificación de un 25,78% de la muestra de profesores de Lengua y de un 20% de los de Práctica que integran los respectivos perfiles críticos así como la descripción detallada de los problemas que atraviesan proponen un escenario de urgente atención y convoca a reflexionar sobre las grandes regularidades que dicho escenario plantea con el de las escuelas primarias.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

ALEN, B. y DELGADILLO, M., (1994) Capacitación docente. Buenos Aires, Tesis - Grupo Editorial Norma.

ALISEDO, G., MELGAR, S. y CHIOCCI, C., (1994) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.

ALVARADO, M., (2001) Entre líneas. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

BAQUERO, R., (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique.

BARBIER, J., (2000) Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires, Novedades Educativas.

BARBIER, J., (1993) La evaluación de los procesos de formación. Barcelona, Paidós.

BLAIR-LARSEN, S. y WILLIAMS, K., (ED.) (1999) The Balanced Reading Program, Newark, IRA.

BLANCHE-BENVENISTE, C., (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.

BORZONE DE MANRIQUE, A. y GRAMIGNA, S., (1987) Iniciación a la lectoescritura. Buenos Aires, El Ateneo.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y ROSEMBERG, C., (2008) Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar, Buenos Aires, Aique.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M., (1995) Leer y escribir a los cinco, Buenos Aires, Aique.

BOTTE, E. ET AL., (2007) Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.

BRASLAVSKY, B., (1992) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.

BRASLAVSKY, B., (1992) La escuela puede. Buenos Aires, Aique.

BRASLAVSKY, B., (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BRONCKART, J., Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza? París, UNESCO, 1985.

BRONCKART, J., (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CAMILLONI, A., DAVINI, M. ETAL., (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

CARDONA, G., (1994) Antropología de la escritura. Barcelona, Gedisa.

CARLINO, P., (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A., (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel.

CASSANY, D. ET AL. (1994) Enseñar Lengua. Barcelona, Graó.

- CASSANY, D., (1987) Describir el escribir. Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. ET AL., (1994) Enseñar Lengua. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., (1996) La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, D., (1993) Reparar la escritura. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, Anagrama.
- CASTORINA, J. ET AL., (1996) Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D., (2005) Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires, Amorrortú.
- CHARTIER, A., (2004) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. y HEBRARD, J., (1988) Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, R., (1996) Escribir las prácticas. Buenos Aires, Manantial.
- CHARTIER, R., (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Barcelona, Gedisa.
- CHEVALLARD, Y., (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.
- CHOMSKY, N., (1988) El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid, Visor.
- CHOMSKY, N., (1989) El conocimiento del lenguaje. Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N., (1992) El lenguaje y el entendimiento, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- COLOMER, T., (1998) La formación del lector literario. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COOK-GUMPERZ, J., (comp.) (1988) La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós.
- CUBO DE SEVERINO, L., (coord.) (2005) Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Córdoba, Comunicarte.
- CUESTA, C., (2006) Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- DAVINI, M., (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- DESINANO, N., (1994) Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3er. Grado. Rosario, Homo Sapiens.
- DESINANO, N., Y AVENDAÑO, F., (2006) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Rosario, Homo Sapiens.
- DIAZ BARRIGA, A., (1990) Didáctica y currículo. México, Nuevomar.
- DIKER, G. y TERIGI, F., (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- DUBOIS, M., (1991) El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires, Aique.

- ECO, U., (1993) Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona, Lumen.
- EDELSTEIN, G., (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, Davini et al., Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As., Paidós.
- FARÍAS, M. ET AL., (2004) Conceptos. Para seguir trabajando. Buenos Aires, Aept-Unicef.
- FARÍAS, M. ET AL., (2007) Propuestas para superar el fracaso escolar. Buenos Aires, Aept-Unicef-Fundación Noble.
- FERREIRO, E., (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., (1988) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E., (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P., (1974) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GASPAR, M. y GONZÁLEZ, S., (2006) Cuadernos para el aula. (Lengua 1º, 2º y 3º año). Buenos Aires, MECyT.
- GIROUX, H., (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- GOODY, J., (comp.) (1996) Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona, Gedisa.
- GRAVES, D., (1992) Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Buenos Aires, Aique.
- HALLIDAY, M., (1982) El lenguaje como semiótica social. México, Fondo de Cultura Económica.
- HAVELOCK, E., (1996) La musa aprende a escribir. Buenos Aires, Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. ET AL., (1988) Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.
- HUBERMAN, S., (1999) Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Buenos Aires, Paidós.
- HURTADO, A., (1982) Teoría lingüística y adquisición del lenguaje. México, SEP-OEA.
- IMBERNÓN, F., (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Graó.
- JOLIBERT, J., (1994) Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile, Dolmen.
- JOLIBERT, J., (1994) Formar niños productores de textos. Santiago de Chile, Dolmen.
- KARMILOFF-SMITH, A., (1994) Más allá de la modularidad. Madrid, Alianza.
- KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH, A., (2005) Hacia el lenguaje. Madrid, Morata.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1986) La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Hachette.

- LOMAS, C. y OSORO, C., (comp.) (1994) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua. Barcelona, Paidós.
- LOZANO, J. ET AL., (1987) Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid, Cátedra.
- MAINGUENEAU, D., (1980) Introducción a los métodos de análisis del discurso. Buenos Aires, Hachette.
- MAINGUENEAU, D., (1999) Términos claves del análisis del discurso. Buenos Aires, Nueva Visión.
- MANGUEL, A., (1998) Una historia de la lectura. Madrid, Alianza - Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARCELO GARCÍA, C., (1987) El pensamiento del profesor, Barcelona, CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. y MINGORANCE DÍAZ, P., (eds.) (1992) Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MARÍN, M., (1999) Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Aique.
- MARTÍN ROJO, L. y WHITTAKER, R., (eds.) (1998) Poder-Decir o el poder de los discursos. Madrid, UAM-Arrecife.
- MARTINET, A., (1970) Elementos de lingüística general. Madrid, Gredos.
- MELGAR, S. y ZAMERO, M., (2007) Todos pueden aprender Lengua 1º. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. y ZAMERO, M., (2007) Todos pueden aprender Lengua 2º. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S. y ZAMERO, M., (2007) Todos pueden aprender Lengua 3º. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.
- MELGAR, S., (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires, Papers.
- MENDOZA FILLOLA, A. ET AL., (1996) Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid, Akal.
- MENDOZA FILLOLA, A., (1995) De la lectura a la interpretación. Buenos Aires, A-Z.
- MILIAN, M. y CAMPS, A., (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario, Homo Sapiens.
- MUGICA, N., (comp.) (2006) Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua. Rosario, Homo Sapiens.
- Nogueira, S. (coord.) (2007) La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Buenos Aires, Biblos.
- OLSON, D., (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa.
- OLSON, D. y TORRANCE, N., (1998) Cultura escrita y oralidad. Buenos Aires, Gedisa.
- ONG, W., (1993) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica.

- PÉREZ SERRANO, G., (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, La Muralla.
- PERKINS, D., (1997) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.
- PERONARD THIERRY, M. ET AL., (1998) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- PETIT, M., (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, A., (2002) La ciencia de la escritura. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, A., (1999) Alfabetismo, escritura, sociedad. Barcelona, Gedisa.
- PIAGET, J., (1992) Seis estudios de psicología. Barcelona, Ariel.
- RÉBOLA, M. y STROPPIA, M., (ed.) (2000) Temas actuales en Didáctica de la lengua. Rosario, CELA-UNR.
- RENKEMA, J., (1999) Introducción a los estudios sobre el discurso. Barcelona, Gedisa.
- RODRIGO, M., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J., (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, Visor.
- SALGADO, H., (1995) De la oralidad a la escritura. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- SALGADO, H., (2000) Cómo enseñamos a leer y escribir. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- SAUSSURE, F., (1971) Curso de lingüística general. Buenos Aires, Losada.
- SIMONE, R., (2001) Fundamentos de lingüística. Barcelona, Ariel.
- SIMONE, R., (1992). Diario lingüístico de una niña. Barcelona, Gedisa.
- SOLANA, Z., (1999) Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje. Rosario, Juglaría-UNR.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L., (1995) Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana.
- VAN DIJK, T., (comp.) (2000) Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T., (1987) Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI.
- VAN DIJK, T., (1983) La Ciencia del Texto. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T., (1980) Texto y contexto. Madrid, Cátedra.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I., (1992) Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- VIGOTSKY, L., (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica-Grijalbo.
- VIGOTSKY, L., (1992) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M., (1993) La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuestas metodológicas. Buenos Aires, Colihue.

WITTRICK, M., (1989) La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós.

WITTRICK, M., (1989) La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós.

WITTRICK, M., (1990) La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós.

WODAK, R. y MEYER, M., (2003) Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, Gedisa.

ZABALZA BERAZA, M. y MARCELO GARCÍA, C., (1993) Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ZAMERO, M., (2004) ¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de E.G.B. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

ZAMERO, M. ET AL., (2007) Informe final del Proyecto de investigación "Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB". Paraná, Facultad de Humanidades, UADER.

Artículos

ALEN, B., (2000) "Capacitación y desarrollo profesional docente: concepciones, modalidades y desafíos", Seminario Nacional de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores MEyC.

ANGULO RASCO, J., (1999) "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en: Pérez Gómez, A., Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J. (ed.) Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal.

BRASLAVSKY, B., (2001). "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica", *Novedades Educativas*. Año14, Nº 134, febrero de 2001, pp. 22-25.

BRONCKART, J. y SCHNEUWLY, B., (1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 61-80.

CASSANY, D., (2001) "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición", *Glosas Didácticas*, 4, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

CASSANY, D., (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 63-80.

CASTELLÁ LIDÓN, J., (1994) "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 2, pp. 15-23.

COLOMER, T., (1995) "La adquisición de la competencia literaria", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, pp. 8-22.

COLOMER, T., (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, Nº 4.

COLOMER, T., (1993) "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía*, 216, julio/agosto, pp. 15-18.

DIUK, B., BORZONE DE MANRIQUE, A. y ROSEMBERG, C., (2000) El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. Mimeo.

EGAN, K., (2005) “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”, Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 3, N° 3, noviembre, pp. 64-69.

ESPÉRET, É. y FAYOL, M., (1997) “Producción y comprensión del lenguaje escrito” en: Vergnaud, G. (coord.) Aprendizajes y Didácticas: ¿Qué hay de nuevo? Buenos Aires, Edicial.

FRACA DE BARRERA, L., (2002) “Hacia la definición de una didáctica metalingüística: un reto para escuela del siglo XXI”, en: Parodi, G. (ed.) Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

GREMIGER, C., (1998) “Reflexión sobre la evaluación de la expresión escrita”, Lingüística en el aula. De la comprensión a la producción en el aula, 2/2, pp. 47-52.

LOMBARDI, G., (1998) “La capacitación docente en las instituciones formadoras”, Seminario Nacional de Transformación de la Formación Docente, Seminarios Regionales de la Red Federal de Formación Docente.

PELLAT, J., (1996) “Inventario crítico de las definiciones del grafema”, en: Catach, N. (comp.) Hacia una teoría crítica de la lengua escrita. Barcelona, Gedisa.

RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ, C., (1992) “Análisis del pensamiento del profesor en ciencias sociales”, en: Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (ed.) Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Sevilla, Universidad de Sevilla.

ROPO, E., (1998) “Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes”, en: Carretero, M. et al. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Aique.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C., (1992) “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”, Infancia y aprendizaje, N° 58.

TABOADA, M., (2000) “Hablemos de la ceguera de la escuela. La enseñanza de la comprensión lectora”, Revista Aula Abierta, 92/9, Junio, pp. 40-41.

VAN LIER, L., (1995) “Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas”, Signos. Teoría y práctica de la educación, 14, pp. 20-29.

Ponencias

BREGANNI, R., TABOADA, M. y TOURNOUR, F., (2006) “Enseñanza de la lengua en la universidad: una experiencia de evaluación formativa”, en: *Actas del II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*. Paraná, UADER-UNER.

CICARELLI, M., (2006), “Saber y saber escribir. La experiencia de escribir exámenes en el primer año de la universidad: apuntes para pensar la intervención docente”, en: *Actas del II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*. Paraná, UADER-UNER.

DORRONZO, M. y LUCHETTI, F., (2006) “Representaciones de la lectura académica en ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación”, en: *Actas del II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*. Paraná, UADER-UNER.

GALLARDO, M. y GODOY R., (2006) “Recursos microdiscursivos y los procesos cognitivos de comprensión lectora”, en: Actas del II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Paraná, UADER-UNER.

TABOADA, M., (2006) “Lectores y lecturas: reflexiones teóricas e implicaciones didácticas”, en: Actas del I Congreso de Lecturas Múltiples. Paraná, UNER.

ZAMERO, M., (2004) “El lugar del método en la alfabetización inicial”, ponencia Jornadas de lectura del Plan Nacional de Lectura, Paraná.

Documentos

IIFE - UNESCO y ÁREA DE INVESTIGACIÓN DINIECE, Boletín DINIECE N°3. Temas de Educación: “Los formadores de docentes del sistema educativo argentino”. 2007.

IRA (1998) Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children en “The Reading Teacher”. Vol. 52. N° 2. Octubre, pp.193-216.

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR y FORMACIÓN DOCENTE, “Orientaciones y Líneas de Acción para el Desarrollo Profesional Docente. Plan de Acción 2004-2007”, Reunión Nacional de Cabezas, marzo de 2004.

MCyE, Conclusiones del Seminario Regional Los IFD y la alfabetización inicial, balances y perspectivas.

MECyT- INFOD, *Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares para la Formación docente*. Lengua y literatura. Versión de junio de 2008.

MECyT, *Núcleos de aprendizajes prioritarios Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*, 2004.

MECyT, *Núcleos de aprendizajes prioritarios Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario*, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA y TECNOLOGÍA, “Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”, Buenos Aires, marzo de 2002.

ANEXO

// ANEXO 1

Sobre el instrumento

Tal como indicamos previamente, la encuesta fue autoadministrada, a través de Internet, en base al formulario que transcribimos a continuación. Para que el sistema aceptara el envío de una encuesta, debían estar completos los puntos marcados como obligatorios, que fueron los siguientes:

- apartado I completo;
- apartado II completo;
- los dos primeros puntos (antigüedad) del apartado III;
- al menos un título de grado o pregrado en el apartado IV;
- los puntos 1, y 2 del apartado V;
- los puntos 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 del apartado VI.

Encuesta

Estimado/a colega:

La presente encuesta se enmarca en un proyecto de investigación sobre la formación docente en alfabetización inicial en profesorados de Nivel Primario que llevamos adelante desde el Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente. Para este estudio necesitamos contar con su respuesta reflexiva y sincera desde su rol de formador/a de docentes para la educación primaria. Consideramos que su participación y la de un importante grupo de colegas de diferentes puntos de nuestro país nos permitirán contar con información confiable para pensar nuestras prácticas formadoras y decidir los mejores canales para acompañarlas y fortalecerlas.

Por ello solicitamos y al mismo tiempo agradeceremos su valiosa colaboración en el recorrido de indagaciones que le proponemos a continuación, con el cual intentamos acercarnos a sus experiencias, formación y representaciones en torno a su labor en la formación de docentes.

Desde ya muchas gracias por su responsable participación.

Instrucciones para resolver la encuesta

- Esta encuesta está dirigida a profesores de Lengua y de Práctica de los Profesorados que forman para el Nivel Primario.
- Tendrá que responderla en una sola sesión de trabajo dado que no es posible guardar avances parciales para completar posteriormente.
- Por favor, lea la encuesta en su totalidad antes de comenzar a contestarla.
- Encontrará dos formas de intervención: una de ellas es hacer clic en la/s opción/es seleccionada/s y la otra es escribir sus respuestas en el cuadro que aparece a continuación de las preguntas.
- Una vez terminada la encuesta le pedimos que revise detenidamente si ha completado los puntos I a V ya que, de encontrarse incompletos, recibirá un mensaje de error al intentar enviarla.

I. Datos generales

Provincia

--

ISFD de gestión estatal ()

ISFD de gestión privada ()

II. Datos personales

Profesor de Lengua ()

Profesor de Práctica ()

Sexo Femenino ()

Sexo Masculino ()

Edad

III. Desempeño profesional

Antigüedad total en la docencia

Antigüedad total en la formación docente de Nivel Primario

Indique si:

Es o ha sido miembro de equipos técnicos ()

Ocupa o ha ocupado cargos directivos ()

Desarrolla o ha desarrollado acciones de capacitación docente ()

Integra o ha integrado equipo/s de investigación ()

IV. Formación

Título de grado o pregrado	
Institución que lo otorgó	
Año de graduación	
Título de grado	
Institución que lo otorgó	
Año de graduación	
Título de post-grado	
Institución que lo otorgó	
Año de post-graduación	
Otros títulos	
Estudios que cursa actualmente	

V. Desempeño en la formación docente para el nivel primario

1. Nombre completo de la/s carrera/s de formación docente para Nivel Primario en la/s que se desempeña:

--

2. Consigne solo las materias que dicta en la formación de docentes para el nivel primario. Si dicta más de una materia, comience por las de carácter obligatorio.

Nombre completo de la cátedra, materia o espacio curricular:	
Año (de la carrera) al que pertenece la materia:	
La materia es	Obligatoria () Optativa ()
La materia se cursa en forma	Cuatrimestral () Anual ()
La materia se aprueba	Por promoción directa () Por examen final () Ambas ()
Las evaluaciones parciales son	Escritas () Orales () Escritas y orales ()
Las evaluaciones finales son	Escritas () Orales () Escritas y orales ()
Situación de revista en esta materia	Titular () Interino () Suplente ()
Antigüedad en esta materia	
Cantidad de horas semanales frente a alumno (en horas reloj)	

VI. Saberes y opiniones

1. La alfabetización inicial

- Es un contenido explícito de su programa. ()
 Es un contenido explícito del programa pero no se aborda ()
 No es un contenido de su programa pero se aborda. ()
 No es un contenido explícito de su programa ()

2. ¿Dónde/cómo aprendió los contenidos de alfabetización inicial que enseña en la formación docente de nivel primario? Marque todas las opciones que crea necesarias.

- En la carrera de grado ()
 En la carrera de posgrado ()
 En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal ()
 En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada ()
 A través del estudio individual ()
 A través del estudio grupal ()
 Otros (detallar)

--

3. En caso de dictar más de una materia, ¿en cuál/es de ella/s incluye la alfabetización inicial como contenido explícito?

4. ¿Con qué criterios o de qué modo selecciona las teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial que aborda en su cátedra?

5. ¿Qué objetivo/s relacionado/s con la alfabetización inicial deben alcanzar sus alumnos en su cátedra o materia? Escribalo/s a continuación:

6. Marque con una cruz en el casillero correspondiente.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Total desacuerdo	Indeciso
La preparación del alumno para asumir su rol alfabetizador debe constituir un eje de la práctica docente para el nivel primario.				
En la formación del rol alfabetizador del docente para Nivel Inicial y para primaria deben existir más coincidencias que diferencias.				
Los alumnos llegan a la práctica con conocimientos sólidos sobre cómo se enseña a leer y escribir.				
Practicar en los primeros grados es más difícil que en los grados del segundo ciclo.				
La etapa más importante del aprendizaje de la alfabetización es la etapa inicial de 0 a 8 años.				
Para el futuro maestro, la didáctica del primer ciclo es más difícil de aprender que la didáctica del segundo ciclo.				
La propuesta de alfabetización inicial debe ser aprendida en las cátedras de Lengua.				
La repitencia en primer grado es una forma de fracaso de la alfabetización inicial.				
Para enseñar literatura infantil en la formación docente de Nivel Primario es necesario ser especialista en el tema.				

7. Completar:

El objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial es

8. ¿Desde su cátedra/materia propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años?

Si () No ()

9. ¿Cuál?

10. ¿Por qué? (Le pedimos que responda esta pregunta aunque su respuesta anterior haya sido “No”)

11. Mencione en orden de prioridad tres aspectos que obstaculizan el desarrollo de su materia.

12. Desde su cátedra, sus alumnos ¿realizan prácticas en instituciones de nivel primario?

Si () No ()

13. ¿En qué grado/s de la escuela primaria practican?

14. ¿Durante cuánto tiempo?

15. Si en sus prácticas los alumnos implementan una propuesta para la alfabetización inicial, dicha propuesta:

Surge del ISFD ()

Surge de la cátedra de Lengua ()

Surge de las cátedras de Lengua y Práctica ()

Surge de la cátedra de Práctica ()

Surge de la escuela de práctica ()

Surge del equipo directivo de la escuela de práctica ()

Surge del docente en cuya aula practica el alumno ()

Otros (detallar)

16. Seguramente Ud. tiene una opinión acerca de cómo está funcionando en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria. Expóngala brevemente

17. ¿En qué basa su opinión?

18. En relación con la alfabetización inicial:

Si recomienda bibliografía obligatoria a sus alumnos, mencione los tres títulos que considera más importantes.

19. ¿Qué obstáculos encuentra Ud. para desarrollar los contenidos específicos de alfabetización inicial con sus alumnos?

Observaciones

En el siguiente recuadro podrá realizar todos los comentarios y/o aclaraciones que desee.

Por último, se solicitó a los profesores que contestaran la siguiente escala de aceptación destinada a conocer las posibles dificultades que enfrentaron al responder la encuesta.

1. ¿Cómo se sintió respondiendo la encuesta a través de la web?

Muy cómodo

Cómodo

Incómodo

Muy incómodo

¿Puede indicar la causa?

2. ¿Encontró dificultades para identificar cómo proceder en cada situación? (al momento de ingresar, al momento de responder, al enviar los datos)

Sí

No

¿Puede indicar en qué casos?

3. ¿Hubiese preferido responder la encuesta por otro medio?

Sí

No

Me es indistinto

¿Cuál?

4. ¿Acompañaría la iniciativa de implementar este medio como vía de comunicación para otras encuestas?

Sí

No

¿Por qué?

5. Cualquier comentario adicional que quiera hacernos, es sumamente bienvenido.

Las respuestas que brindaron los profesores indican un alto grado de aceptación acerca del modo en que fue administrada la encuesta por esta vía y un muy bajo porcentaje de incomodidad (solo 2 profesores se sintieron muy incómodos y 10 incómodos). De estos últimos 10 profesores mencionados, solo 8 indicaron las causas de su incomodidad, mencionando las siguientes:

- Dificultades para completar la encuesta por falta de familiaridad con Internet.
- Dificultades relacionadas con el diseño y la implementación de la encuesta: era muy extensa e implicó una gran demanda de tiempo, el momento del año en el que se realizó no fue el mejor, la imposibilidad de realizar consultas para comprender mejor las preguntas formuladas en la encuesta, la imposibilidad de dejar sin responder algunas preguntas que el encuestado no se quería contestar.
- Por último, un docente manifiesta su disgusto frente a la encuesta por la imposibilidad personal para plasmar en ellas todo lo que hubiera deseado comunicar.

Cuadro N° 1: Causas de la incomodidad al responder la encuesta

Causa	Incómodo	Muy incómodo
Dificultades para completar la encuesta en línea		
Falta de familiaridad con Internet		1
La encuesta era muy extensa e implicó una gran demanda de tiempo	2	
Momento del año en que se realizó la indagación	1	
Imposibilidad de realizar consultas sobre las preguntas formuladas en la encuesta	1	
Imposibilidad de dejar sin responder algunas preguntas	1	1
Disgusto por las encuestas		
Imposibilidad personal para plasmar en las respuestas todo lo que hubieran deseado decir	1	

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Finalmente algunos profesores agregaron comentarios en los que realizan sugerencias y críticas y expresan algunas impresiones personales: un grupo importante y mayoritario agradece la consulta “por hacernos partícipes de la reflexión sobre un tema importantísimo para nuestro país”, porque se consultó a “quienes estamos permanentemente en contacto con los contextos educativos y sus permanentes variaciones”; otros formadores valoran “el necesario espacio de participación” y felicitan que “el Ministerio trabaje a partir de los comentarios de los actores del sistema”.

Otro grupo considera esta indagación como “interesante”, “profunda”, “excelente por la posibilidad de pensar sobre el tema”, “muy valioso que se realicen investigaciones en educación, que luego puedan plasmarse en cambios significativos en nuestras prácticas cotidianas”.

Algunos comentarios realizan sugerencias que podemos reunir en dos grupos: el primero de ellos solicita que “se conozcan los resultados”, que se conozcan “las acciones que se tomarán a partir de los resultados”, que “se tengan en cuenta las opiniones”, “que se difundan los resultados”, “que se den a conocer las conclusiones a las que se arriba”, “que se socialicen las respuestas”. “Sería muy interesante recibir información sobre los datos a los que se arriba para tener una perspectiva más amplia de la situación en la que se encuentra la jurisdicción y el país en relación a la temática abordada”.

Un segundo grupo de solicita que se “sugiera material y estrategias concretas de trabajo analizando los obstáculos y las problemáticas presentes”; que estos estudios “vengan acompañados de acciones de capacitación que incluyan a todos los docentes, sin distinción de gestiones (estatal o

privada)". Proponen realizar "intercambios y reuniones entre docentes, investigadores y especialistas" sobre el tema de la alfabetización inicial.

Por último un grupo de comentarios está referido directamente a la encuesta: "La encuesta me pareció muy profunda y por ese hecho contesté con toda sinceridad y esperanza", "me pareció cómodo y rápido y creo que debemos estar más dispuestos a este tipo de encuestas a través de estos medios".

Finalmente podemos resumir las dos críticas que aparecen en los comentarios: una, coincidente con las sugerencias que hemos mencionado en relación con la consulta ("no es la primera vez que somos consultados") y la necesidad de garantizar la comunicación de los resultados obtenidos. La otra en relación con la encuesta que no permite expresarse lo necesario para comunicar mejor lo que se piensa.

Entrevista

La siguiente entrevista corresponde a la primera indagación; la profesora entrevistada integra el perfil destacado de los Profesores de Lengua. Tal como dijimos los formadores incluidos en este perfil se destacan por la coherencia de sus decisiones y porque manifiestan procesos reflexivos sobre sus prácticas y sobre la formación docente. La profesora pertenece a la franja de antigüedad de entre 10 y 20 años y presenta una reseña de su recorrido personal durante distintos momentos de su carrera.

Entrevistador: ¿En qué campo disciplinar ubicás la alfabetización?

Docente: Yo fui cambiando de opinión a lo largo de todos estos años. En un plan anterior a este, en el año '86, los espacios se llamaban talleres, todas las materias curriculares trabajaban con las didácticas y las psicologías.

Después, en el año '90 tuvimos capacitaciones con gente que trabajaba en FLACSO. Una profesora nos decía que todo el tema de la alfabetización, de los métodos, de cómo se enseña a leer y a escribir era un problema de la didáctica. Entonces nosotros hacíamos talleres psicogenetistas, piagetianos y estábamos con todo lo que recién empezábamos a leer de Emilia Ferreiro...

Entrevistador: Cuando aquella profesora les decía que el problema de la alfabetización pertenecía a la didáctica, no les decía que pertenecía a la didáctica específica de la Lengua, sino al campo de la didáctica general ¿no?

Docente: Claro, es por eso que la profesora de la cátedra de Didáctica, que es profesora en Ciencias de la Educación fue la que más se puso a investigar y se puso al frente de la responsabilidad de enseñar el tema de la alfabetización inicial.

Entrevistador: Y ustedes, como profesoras de Lengua, en ese momento, ¿qué pensaban?

Docente: Yo en ese momento lo incluía dentro de mis programas pero no estaba segura de lo que decía. Pero por esa época nunca estaba segura de lo que decía. Yo en el '78, '79 enseñaba los métodos, palabra generadora... y los chicos salían y hacían tal cual les había enseñado y yo me quedaba tranquila. Pero cuando empezamos a leer a Emilia Ferreiro y hacíamos talleres, se me hizo una gran revolución. Llevaba a la cátedra lo que yo leía, pero ni yo estaba segura de lo que decía. Ahí empezó el gran caos. Los maestros, sin ningún marco teórico, se largaban a enseñar con lo nuevo, con la psicolingüística. Y los maestros, cuando veían que sus alumnos no aprendían, volvían a enseñar de la manera que ellos habían aprendido a leer y escribir.

Yo también estaba convencida de que la alfabetización inicial era patrimonio de la Didáctica General, porque mi bibliografía básica eran la *Didáctica* de Oscar Combetta y la *Didáctica General* de Spencer y Giúdice donde te describen absolutamente los métodos. Esa bibliografía la daba yo, en Lengua. Pero en ningún momento, puntualmente enseñaba lo que tenía que enseñarse al momento de enseñar a leer y escribir. Eso fue poco tiempo.

A principios de los '80, comenzamos a conocer todo lo de Emilia Ferreiro que nos llevó bastante tiempo, pero diciendo cosas que no me dejaban tranquila. Hubo una experiencia de una docente, que se tomó el trabajo de dos años para leer todo lo que había y ella trabajaba con esto de las nuevas estrategias con unos resultados maravillosos. Yo veía eso y no podía creer que chicos de seis años escribieran una noticia, por ejemplo. Pero eso no sucedía en términos generales.

Yo creo que durante mucho tiempo estuvimos sin precisar demasiado. Una bibliografía que a nosotros nos sirvió mucho fue esta de Miriam Nemirovsky, la que habla sobre el lenguaje escrito y temas aledaños, sobre todo porque leímos que era del mismo equipo que Ferreiro. Nosotras estábamos estábamos muy deslumbradas con Emilia Ferreiro. Pero es la primera que yo leo en el prólogo que dice

“Durante mucho tiempo hemos estado centrando nuestra atención en el sujeto que aprende, y hemos descuidado al objeto de enseñanza”. Eso fue una bisagra porque ella hace una propuesta mucho más concreta, donde habla de enseñar textos y de enseñar las propiedades de los textos y las del sistema de escritura.

Ahí, eso se lo dimos como lectura obligatoria a los alumnos, les hicimos tomar como modelos las secuencias que presentan y se acerca mucho más a lo que estamos haciendo ahora. (ai1/ISFD/1/2)

// ANEXO 3

Propuestas superadoras

Los profesores entrevistados en la primera indagación, además de mostrar procesos reflexivos sobre su propia práctica y sobre la formación docente, en su discurso hacen referencia a algunos de los problemas que atraviesan, frente a los cuales buscan, diseñan e implementan propuestas superadoras.

Esta reflexión sobre la práctica, aunque no constituya proyectos de investigación-acción, les ha permitido a algunos equipos establecer prioridades y consolidar nuevas alternativas frente a viejos problemas. Entre estos se encuentran las deficiencias en la comprensión lectora y escrita de los estudiantes y la relación del ISFD y las escuelas de práctica en los períodos de práctica y residencia de los alumnos. En este marco el mayor problema es la metodología de la enseñanza presente en las escuelas y el divorcio con las propuestas que pretende implementar el ISFD.

Entre las acciones comunes desarrolladas para superar los primeros existe una variada gama de iniciativas: la implementación de espacios curriculares adicionales destinados a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la carrera y la creación de talleres de escritura, de ortografía, entre otros.

En la resolución del segundo de los problemas enunciados, la propuesta más implementada es la de ateneos de formación autogestionados que tienen como destinatarios a los integrantes del equipo formador y se concreta en sesiones de trabajo conjuntas con docentes de las escuelas de práctica. También en esta línea algunos profesores de las didácticas realizan visitas a escuelas para el desarrollo de orientaciones didácticas con los docentes que reciben a los alumnos practicantes.

A continuación, las entrevistas dejan entrever dos de estas propuestas desarrolladas por equipos de escuelas normales de ciudades del interior de provincias diferentes. Estas iniciativas se dan en el marco de la gestión pedagógica del ISFD al que pertenecen, y cuentan con respaldo y compromiso de los directivos y de los profesores no solo de Lengua.

Propuesta 1

Uno de los proyectos fue implementado desde el departamento de capacitación del instituto formador (Escuela Normal, provincia de Misiones). La iniciativa involucra a los profesores de las didácticas específicas, a los del trayecto de la práctica y a los docentes de la escuela destino a la que concurren la mayoría de los alumnos para realizar sus prácticas y residencia.

La acción central consiste en una mesa de trabajo en la que se acuerdan previamente los contenidos, la metodología, los tiempos de la práctica y los tutores de la misma, pertenecientes tanto al ISFD como a la escuela ya que los maestros operan como co-formadores.

La responsabilidad de los practicantes es el desarrollo es la planificación diaria, es decir, de un proyecto mucho más detallado que el acordado. Por su parte, los profesores de práctica observan al alumno y el maestro también se ocupa de acompañar a los aprendices en el aula que trabajan con una secuencia didáctica previsible y, como dijimos, acordada por el equipo completo.

Según los profesores formadores, este proyecto les ha permitido resolver en forma total o parcial algunos problemas y producir mejoras en los siguientes aspectos:

- La imposición por parte de la escuela de práctica del currículum de la práctica, superando de este modo la asignación de “temas sueltos” y sin relación entre sí.
- La imposición o selección unilateral, por parte de la escuela, del grado y ciclo donde se han de realizar las prácticas y residencia.
- La ausencia de los contenidos significativos y la metodología específica para la alfabetización inicial en las prácticas y residencia.
- La falta de intervención de los profesores de didácticas específicas en los períodos de observación, ayudantía, prácticas y residencia

- Las dificultades en encontrar apertura y disponibilidad en la escuela de práctica. La apertura, sensibilización y comprensión mutua del ISFD y la escuela de práctica de los problemas de cada institución.
- La fragilidad, carencias y/o asistematicidad de la formación sobre alfabetización de los formadores y de los docentes de la escuela primaria.
- Los desencuentros en los enfoques metodológicos existentes entre el ISFD y la escuela.

A partir de estos interesantes avances, el equipo ha pensado extender la implementación de esta experiencia al “departamento de aplicación” de la Escuela Normal y a otras escuelas de la ciudad. A continuación, se expone un extenso fragmento de la entrevista realizada a la docente a cargo de Prácticas para la Enseñanza quien brinda algunos detalles de la propuesta:

Entrevistador: Cuando te encontraste con un conjunto de problemas que tuviste que resolver con la formación que tenías hasta ese momento. ¿Cómo hiciste?

Docente: Como yo no doy clases en las aulas, sino que estoy con los chicos (alumnos del profesorado) acompañándolos... me fui y volví y siempre fueron los mismos problemas: la articulación entre los docentes de los institutos. Hay que mediar entre estas dos realidades, entre la formación que ellos dan a sus alumnos y después ir a negociar con los docentes que están en las escuelas, que cada uno tiene su manera de trabajar y quiere que el practicante siga su proceso. Y nuestros practicantes, al final, tienen que hacer como el maestro quiere.

Entrevistador: Y eso, ¿no es un fracaso en la negociación? ¿No lo ven así?

Docente: Sí, evidentemente. Lo que veo es la diferencia en ponerse de acuerdo en estas dos maneras de pensar, en estos paradigmas diferentes. Observo mucho estas cuestiones desde lo vincular. A las escuelas tenés que entrar con mucho cuidado, preguntar quién quiere practicantes, toda una estrategia para poder acompañar a los alumnos. Por otra parte, los docentes, internamente desde la didáctica, exigen determinadas cuestiones y quieren verlas reflejadas entre las prácticas sus alumnos. Se acordó que los planes los iban a firmar los profesores de Didáctica. Por lo tanto, nosotros firmamos en caso de que no haya ninguno. Los alumnos andaban corriendo a los profesores los días que tenían que firmar planes.

Entonces, por eso, el año pasado se implementó en el área de capacitación con algunos profesores (se refiere a tres docentes, entre los que está la profesora de Lengua) y yo como la de Práctica. Ellos tomaron una escuela e hicieron una mesa de trabajo con los profesores y los maestros y resolvieron previamente muchas de las cuestiones: planificaron juntos, acordaron los contenidos, hicieron una secuencia didáctica de contenidos para trabajar en más tiempo y después lo que hacían los practicantes era un esquema de lo que iban a hacer diariamente. Entonces los profesores iban y miraban si seguían la propuesta; el maestro estaba en el aula, había mucho más compromiso porque el maestro acompañaba a los practicantes en el aula, cosa que no se da en las escuelas donde no se trabaja de esa manera.

Entrevistador: Es decir que se hizo una modelización previa.

Docente: Sí, una modelización previa con acuerdo de todas las partes y cada uno sabía lo que iba a hacer el practicante al aula de práctica.

Entrevistador: ¿Tienen la evaluación del proceso realizada por la escuela?

Docente: En función de eso se armó un proyecto. Este año se va a implementar, desde el área de capacitación, el pedido a aquellas escuelas que están en condiciones o que quieren los maestros este trabajo. El tema es el presupuesto.

La profesora del trayecto integrador de la práctica hizo un proyecto en el que puso mucho de su tiempo extra y cómo hacer para que los maestros puedan venir acá o los profesores ir allá. Entonces, este año tenemos muchos practicantes en segundo año, en micro-experiencias, que ingresarían a la práctica.

Entonces trabajamos con los docentes haciendo acuerdos para que el primer cuatrimestre vayan a hacer observaciones guiadas por las didácticas, y después de que hayan desarrollado un poco más cada una de las didácticas de las áreas específicas, empezar con algunas experiencias de clase como para que ellos se vayan acercando poco a poco a la práctica, pero con más herramientas.

Entrevistador: De todos modos, esto se hace en el laboratorio del profesorado, después ¿se lleva a las otras escuelas o solo con la que implementó la propuesta?

Docente: Ese fue un proyecto que se armó de modo experimental y nosotros queremos experimentar con todas las escuelas y aunque sea, si no le podemos pagar extra a los maestros que se comprometan con esta tarea, pagarles con una valoración.

Entrevistador: Permitime un resumen para ver si estamos entendiendo y seguir: la profesora de Lengua describió una situación inicial, pero en vez de aceptar esa propuesta de la escuela para que practiquen los alumnos, van a la escuela y proponen un trabajo con la transposición ya resuelta, que involucra a alumnos y profesores. Y ustedes dicen que la evaluación es muy buena. Esto sucede en una escuela piloto. Los maestros se involucran, se ponen de acuerdo y comienzan a trabajar en una línea. El problema es de índole económico, ya que no están previstas las actividades ni de unos ni de otros y por eso salió desde Extensión y no desde las horas de Práctica.

Docente: Claro, lo de esta escuela surgió de una maestra excelente, pero nosotros quisiéramos implementar en todas las escuelas esta modalidad de trabajo, queremos quintuplicar la experiencia.

Entrevistador: ¿Las prácticas se hacen en ambos ciclos?

Docente: La experiencia se hizo con todos los docentes que quisieron. Hay directivos que dicen que tienen que consultar a sus docentes acerca de quién quiere practicantes; y hay otros que dicen “Me traés la nota y acá todos lo hacen”.

La reunión se hace con los docentes interesados. Queremos llevar a cabo esta experiencia en el Departamento de Aplicación. Pero queremos llevarlo afuera. Pero para eso necesitamos devolverle algo al docente. El trabajo de estar con los maestros favorece tanto a los profesores de Práctica como a los maestros. La profesora del trayecto integrador de la práctica es maestra de grado. El profesor de Práctica tendría que ser maestro, porque ellos tienen otra mirada. Yo estoy en Psicología y Pedagogía y nunca estuve metida en dar clases.

Entrevistador: De todos modos, la tendencia es que los docentes de los institutos trabajan cada vez menos en el nivel para el que forman.

Docente: Una de las diferencias es también reconocer este trabajo que tiene que hacer el docente sobre sí mismo, qué cosas le faltan.

Yo reconozco cuáles son mis falencias y por eso recurro al que sabe en ese aspecto y le pido que me ayude. Pero hay otros que no salen de ahí, se quedan con lo que saben y no reconocen que hay otras miradas, otras formas de ver. Es necesario un trabajo desde los ISFD entre los colegas, donde nos enseñamos mutuamente desde lo que cada uno sabe.

Los profesores, mis colegas, aprenden mucho con ella (se refiere a la profesora del trayecto de integración de prácticas), se enriquecen con su propuesta trabajando el TIP (trayecto integrador de la práctica).

A veces me tengo que quedar callada frente a los argumentos que me dan algunos docentes que reciben a mis practicantes, porque a veces no tengo el conocimiento para defender lo que pienso.

Recién, este año, algunos docentes entendieron cuál es la problemática entre los ISFD y los docentes receptores de alumnos practicantes. La gran solución es la mesa de trabajo.

Entrevistador: ¿Cuál es el aporte concreto de la cátedra de Lengua a estos problemas de la Residencia o cuál sería el aporte ideal, si el concreto no se está llevando adelante?

Docente: Yo creo que el área de Lengua es una de las áreas más inquietas en cuanto a la problemática. Siempre veo a mis colegas preocupados por capacitar, inclusive la disposición de acompañar, la profesora de Lengua y de la otra profesora que está en Lengua. Este proyecto surge con la profesora de Lengua a la cabeza que después le pregunta a la profesora de Matemática si quiere incorporarse a este proyecto, porque va a dar de su tiempo extra. Y la profesora se incorporó, pero el puntal, yo creo, del área de Lengua es fundamental es esta institución.

Entrevistador: ¿La experiencia piloto sobre la que nos diste detalles fue organizada desde la Didáctica de la Lengua?

Docente: Sí, las profesoras del área Lengua desde la capacitación. Pero surge la inquietud viendo esta realidad porque son las que siempre están, las que siempre acompañan, a las que siempre les pedimos auxilio y están.

La práctica es un lugar donde uno tiene que manejar muchas cuestiones vinculares, de contacto, de relación. Saber entrar, porque si uno va con prepotencia no sirve. (ai1/EN/1/8)

Propuesta 2

A continuación se presenta la experiencia desarrollada también en una Escuela Normal (provincia de Entre Ríos) que implementó un proyecto de interacción entre los niveles de la misma escuela. Este proyecto tuvo como punto de partida una capacitación masiva destinada a todos los niveles de la escuela, del que participaron los equipos docentes completos del Nivel Inicial, primario, medio y superior de todas las especialidades, orientados por la hipótesis de que la lectura es un problema transversal y que gran parte de las dificultades que los alumnos encuentran en el segundo ciclo y el primero de la escuela media tienen relación con la falta de una buena alfabetización inicial.

Es muy importante en esta propuesta la insistencia de los formadores en la necesidad de que todos los docentes de la institución se coloquen en un pie de igualdad frente al problema de la lectura y la escritura. Este posicionamiento abrió las puertas de los niveles primario y medio, no sin reticencias, a la propuesta del Nivel Superior de “pensar juntos” el problema para enfrentarlo con mayor solvencia. La evaluación de los resultados es muy buena de parte de los formadores.

Es preciso mencionar tres características relevantes de esta acción: la primera es que el mismo rector de la institución impulsó el proyecto creando las condiciones pedagógicas para el desarrollo del mismo y garantizando la organización de los tiempos institucionales; en segundo lugar, es el equipo de profesores de Lengua y Práctica en su conjunto quien organiza, implementa y evalúa la propuesta; por último, un componente del proyecto es la participación de un experto en la temática que es externo a la institución y que posiciona a todos los profesores en la situación de aprendizaje frente al problema, siendo este uno de los aspectos centrales de la acción.

Según el equipo, la implementación de esta propuesta les ha permitido resolver en forma total o parcial algunos problemas y producir mejoras en los siguientes aspectos:

- Lograr que los alumnos practiquen en el Nivel Primario de la misma escuela a la que pertenece el ISFD.
- La apertura, sensibilización y conocimiento por parte del ISFD de los problemas de la escuela primaria y viceversa.
- Acordar planes de acción para la práctica de los alumnos, acordar la metodología para la alfabetización inicial y el seguimiento de los logros.

Los siguientes pasajes describen la experiencia desde la perspectiva de las dos profesoras que planificaron e implementaron el proyecto; se trata de las profesoras a cargo de las cátedras de Lengua y de Apoyo Disciplinar en Lengua a la Residencia, quienes fueron entrevistadas en forma conjunta.

Entrevistador: En algún momento tomaste conciencia de que la escuela primaria está consultando a la cátedra (de Lengua), desde la que a veces se responde y a veces no, a veces se espera, se consulta lo que no sabe, se aprende y se vuelve a responder. La pregunta es cuándo empezó ese proceso.

Profesora de Lengua: En algún momento, hará dos o tres años atrás me pareció que había un divorcio entre lo que nosotras enseñábamos en el profesorado y lo que realmente pasaba en las aulas. Me parecía que esto no tenía nada que ver con aquello. Pensé cómo podíamos juntarlos, cómo hacer que la formación docente sea realmente efectiva y que realmente estemos formando maestros que sean verdaderamente docentes y que sean alfabetizadores, que tengan capacidad para trabajar con los chicos y que formen, eduquen a esas personas.

Entrevistador: Antes de ese momento, ¿vos habías trabajado como capacitadora?

Profesora de Lengua: Sí, pero en la escuela media.

Entrevistador: Hay una cuestión de recorrido personal para llegar desde tu cátedra de Lengua a pensar la tarea del otro. Debe ser muy distinto en tu caso (la profesora de Práctica), porque vos sos maestra. ¿Cuál es tu visión en ese sentido?

Profesora de Apoyo a la Residencia: Los problemas son similares. Ella los empezó a plantear. Porque en cuanto surgieron las capacitaciones para nuestro nivel empezamos a pensar la cosa de otra manera. Es como que todo vino para amoldarse. Vimos la falencia en EGB, en el profesorado, en la capacitación de los docentes de terciaria, media y EGB.

Entrevistador: Eso, ¿cuándo empezó a pasar?, ¿en qué año más o menos?

Profesora de Apoyo a la Residencia: Hace dos años que empezamos a trabajar en alfabetización. Hace dos años que se empezó a trazar una línea que nos permitió a nosotros amoldarnos y trabajar con todos los niveles y a proyectar resultados. Nosotras optamos por pensar esta capacitación porque nos pareció acorde a la problemática que teníamos en la escuela.

Profesora de Lengua: Esa capacitación además de formar a los docentes y de abrir la posibilidad de otra metodología nos permitió ablandarnos, conocer, probar, sacar prejuicios.

Profesora de Apoyo a la Residencia: Nos permitió probar porque como veníamos de teorías sueltas, de otras metodologías de lengua que se aplicaban hasta el momento, a nosotros nos permitió probar con otras soluciones.

Profesora de Lengua: En cuanto a las personas, reconocer el trabajo del otro, que te puedan consultar, que vos puedas decir puedo pasar a tu grado y uno ver los cuadernos de los nenes, plantea otra relación.

Entrevistador: En este proceso, ¿cuál de los niveles fue el más permeable? ¿A cuál le costó más, a cuál menos, o estuvieron en la misma sintonía?

Profesora de Lengua: La EGB. Ellos sintieron que las invadíamos: “estas vienen a enseñarnos cosas que ya sabemos”. Tuvo mucho que ver la actitud con la que nosotras fuimos. Les dijimos: “chicas nosotras queremos aprender, queremos saber que están haciendo Uds. para mejorar, queremos también indagar qué están haciendo Uds. pero ver qué podemos hacer nosotras desde nuestras cátedras y además para ver qué maestros estamos formando”.

Entrevistador: ¿Todos los maestros de la Escuela Normal son egresados del profesorado de la misma escuela?

Profesora de Lengua: La mayoría, aunque no han sido alumnos míos porque yo hace dos años y un poquito más que tengo las cátedras. Ahora estoy tratando de ubicar a los que han sido alumnos míos para ver qué les pasa.

Entrevistador: ¿Cuándo empezaron las maestras del proyecto a involucrarse?

Profesora de Lengua: A medida que pasaba la primera llegada de un experto en la materia. El primer encuentro con él les gustó, empezaron a acercarse, a contar sus experiencias, a invitarnos para ver dramatizaciones de cuentos. Hay como una participación. Este año se complicará porque estamos funcionando en distintos locales dado que la Escuela Normal está en refacción.

Profesora de Apoyo a la Residencia: Hay una cuestión importante para destacar: que los maestros que más se adaptaron a esta modalidad son los que tienen vocación docente, son los que muestran interés ante otros docentes. Eso sí porque nosotros seguimos en relación con ellos.

Entrevistador: Uds. ven algunos problemas, empiezan a mirarse las caras pero acá aparece una persona de otra institución. Entonces, cómo se piensa esto. Hay un proceso interno y proceso que involucra a alguien de otra institución.

Profesora de Lengua: Lo que pasa es que hay nombres que tienen mucho peso, personas reconocidas y respetadas por sus conocimientos...

Entrevistador: Estás diciendo que una autoridad en la materia contribuye al proceso institucional. ¿Lo recomendarían en general?

Profesora de Lengua: Sí. Fue tan bien comentado este proceso que se hizo en la Escuela Normal que todas las escuelas de la ciudad pedían lo mismo.

Entrevistador: ¿Uds. siguieron con este proyecto independientemente de la capacitación?

Profesora de Apoyo a la Residencia: Lo que pasa es que nosotras no tomábamos la decisión de trabajar en equipo y convocando a una autoridad en la materia... Están contaminados los tres niveles. Porque si nosotras tenemos nuestras practicantes en nuestro mismo departamento de educación básica y este departamento no genera movimientos, no trabaja de un modo deseado, nosotras no podemos tampoco hacer de nuestra práctica docente de la formación una buena práctica. Nosotras necesitábamos transformar nuestra EGB 1 y 2 para que el paso por el Nivel Medio y el nivel terciario sea fructífero para el futuro docente que nosotras estamos formando. Por suerte trabajamos en el Nivel Medio de la institución y en el nivel terciario y tenemos la relación con la EGB 1 y 2. Entonces éramos las mediadoras para hacer todo el circuito. Sí o sí tenía que cambiar la EGB 1 y 2.

Entrevistador: O sea que el diagnóstico inicial las puso en una situación de igualdad. Estaban casi en las mismas condiciones. Los mismos problemas en uno y otro nivel. Desde un lugar deciden hacer este trabajo que les permitió articular conocimiento.

Profesora de Lengua: Vimos el problema e intentamos solucionarlo. Que se haga como más fácil. (ai1/EN/4/16)

Profesora de Apoyo a la Residencia: Por lo menos que se inicie una reflexión de los docentes en todos los niveles. (ai1/EN/4/17)

Bibliografía recomendada por los profesores

La bibliografía es un recurso importante para analizar las líneas o enfoques teóricos que proponen los docentes teniendo en cuenta que los autores y obras citados por los profesores están destinados a la formación de los alumnos pero además constituyen sus propias fuentes de estudio.

La bibliografía permite interpretar los lazos coherentes o compatibles con el objeto de conocimiento, las teorías y enfoques sobre la alfabetización que plantean los profesores y la metodología respecto de su enseñanza. Pero además, la selección bibliográfica que será propuesta desde una cátedra para que el alumno se contacte con los contenidos que está aprendiendo, en este caso, con la alfabetización inicial, mantiene relaciones con los objetivos que se persiguen en esa formación que, en términos deseables, debería mantener relaciones con la problemática alfabetizadora de la escuela primaria.

Para obtener datos respecto de la bibliografía, en la primera indagación se analizó el apartado destinado a la misma en cada proyecto de cátedra cedido por los profesores. La bibliografía general de dichos proyectos es muy amplia, diversa y actualizada en cuanto a autores, corrientes y teorías. Las planificaciones de Lengua, Apoyo de Lengua a la práctica y Residencia citan los siguientes autores relacionados con la alfabetización inicial: Alisedo, Melgar, Chiocci (1994), Borzone (1996 y 2000), Braslavsky (2003 y 2005), Desinano (1994 y 1997), Ferreiro (1982, 1989, 1992 y 2001), Jolibert (1988, 1995) y Kaufman (1984, 1986, 1994). En materia de literatura la autora más citada y con mayor cantidad de títulos es Teresa Colomer, a quien le sigue Graciela Montes. Los proyectos de Práctica no citan autores, libros ni publicaciones periódicas relacionados con la alfabetización inicial.

Por su parte, los profesores encuestados en la segunda indagación completaron un ítem (nº 18) en el que se les solicitaba la mención de tres títulos considerados más importantes en el caso de recomendar a los alumnos bibliografía obligatoria sobre alfabetización inicial.

Los profesores respondieron un total de 398 menciones entre las que se encuentran libros, documentos, artículos de revistas y autores, en muchos casos repetidos. Sobre este total, 223 menciones corresponden a títulos de libros con su autor, 38 a autores sin título de obra, otros 38 consignan documentos, 56 corresponden a títulos y/o autores que no pertenecen al campo de la alfabetización inicial, 3 a artículos de revistas o capítulos de libros. Finalmente se hace una mención a un libro de texto para el docente y hay 19 referencias bibliográficas imprecisas tales como: “Lingüística General”, “Enseñar a escribir”.

Cuadro Nº 1: Cantidad y tipo de bibliografía recomendada

Cantidad y tipo de bibliografía recomendada	
1. Total de libros mencionados (con su autor)	223
2. Solo mencionan autores (sin obras)	38
3. Documentos	38
4. Solo mencionan libros (sin autor)	28
5: Libros que no corresponden a alfabetización inicial	56
6: Artículos de revistas o capítulos de libros	3
7: Libros de texto y/o libro del docente	1
8: Referencias imprecisas	19

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

En la bibliografía citada por los profesores como específica para el estudio de la alfabetización inicial, los autores recurrentemente mencionados son los siguientes: Borzone, Braslavsky, Cassany, Castedo, Desinano, Ferreiro, Kaufman, Lerner, Melgar, Molinari, Salgado, Teberosky y Tolchinsky. En el siguiente esquema representamos el porcentaje de mención de estos autores, consignando solo los citados en 10 o más oportunidades:

Cuadro N° 2: Porcentajes de autores recomendados

Ferreiro	21%
Teberosky	13%
Braslavsky	12%
Kaufman	10%
Castedo	7%
Borzone	6%
Molinari	6%
Salgado	5%
Melgar	4%
Tolchinsky	4%
Lerner	4%
Desinano	4%
Cassany	4%

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Los profesores citan una importante cantidad de autores y/o libros cuyos trabajos no corresponden al campo de la alfabetización inicial. A continuación se transcriben las referencias bibliográficas que aparecen en las encuestas, evitando la repetición de autores. Como puede apreciarse, muchas de ellas omiten datos importantes, aparecen con errores y/o se realizan sin ajuste a normas básicas. En la enumeración también aparecen libros que no figuran en listados oficiales de edición.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL RECOMENDADA POR LOS PROFESORES

Alvarado, m. Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura

Alvarado, m.; pampillo, g., talleres de escritura. Buenos aires, libros del quirquincho, 1988.

Andar entre libros, teresa Colomer

Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada Sara Melgar

Ausubel

Bruno Bettelheim. Psicoanálisis del cuento de Hadas/Marc Soriano Literatura para niños y jóvenes/ Michele Petit

Carlino Paula. (2006) Escribir. Leer y aprender en la Universidad- Fondo de Cultura Económica

CASSANY, Daniel. Describir el escribir, Barcelona, Paidós, 1989.

Cassony. La cocina de la escritura.

Como enseñar a hacer cosas con las palabras de Lomas Osoro

Conceptos clave. Gramática, Lingüística, Literatura. Marta Marín

Corea y otros pedagogía del aburrido

Curso de Lingüística General, de Ferdinand de Saussure

Daniel Cassany. Enseñar lengua / Reparar la Escritura/ la cocina de la escritura/Taller de textos

Danino, las ciencias del lenguaje

Diccionario de la Real Academia Española

Dra. María Isabel Requejo: La pobreza de vocabulario y la Autoría de la palabra y del pensamiento

EGAN, K, ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?

En busca del lector infinito de Cristina Pizarro

Enseñar a escribir

Escuela y poesía de Rodríguez y otros

Estrategias de lectura. Isabel Solé

Ferrero Kaplan educación, lenguaje y sociedad

Ferreyro, E. Leer y escribir en un mundo cambiante. Edit. Siglo XXI

Freire

Freire paulo. Pedagogia de la esperanza

Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI, 1984

Frigerio, Graciela

Incluso los niños de Maite Alvarado y Horacio Guido

Isaías Marcela, Vilche,Laura.(1993) Trabajar con el diario en el aula. Homo Sapiens

La frontera indómita

La muerte de la infancia (aries, postman, sanders meyrowitz)

Larrosa, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona. Laertes. 1998

Lengua, gramática y ortografía, desafíos para la enseñanza de Fernando Avendaño

Lingüística general

Linguística y enseñanza de la lengua

Linguística y Enseñanza de la Lengua de Marta Marin

Lingüística y enseñanza de la lengua Marta Marin. Y otros

Lingüística y Enseñanza de la lengua. Marta Marín

Literatura Infantil y Juvenil- Marc Soriano

Los libros Gustavo Bombin

Manni y Gerbaudo (U.N.L.)

Manni, Héctor, Falchini Adriana y otros.(2007) Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso

Melgar ,Sara .Aprender a pesar.Las bases para la alfabetización avanzada Bs As. Papers Editores.2005

Montes Graciela, la frontera indómita

Montes, Graciela. La gran ocasión

Nombrar el Mundo de M.Pugliese

Ong, Walter: Oralidad y escritura

Oralidad y escritura de Walter Ong, Conciencia y lenguaje de Alexander Luria

Palamidesi y gvirtz . El abc de la tarea docente de

Paula carlino

Paulo Freire Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. (En una dimensión general)

Paulo Freire Condiciones para una escuela viva

Paulo Freire Educación popular y la cultura escolar

Paulo Freire, alguno de sus varios libros

Piaget

Prato, Norma Lidia. Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística

Privat, J.M. Socio-lógicas de la didáctica de la lectura en enseñanza de la Literatura. Boletín de la cátedra Didáctica especial en Letras. Bs. As.UBA: 2000

Problemas de en psicología genetica - Castorina J.A. y otros

Psicología genética (Castorina, ...) Miño y Dávila Editores. Pàg. 119 - 159

Salgado, h. (2006), guía docente abrojitos, buenos aires, puerto de palos

Técnicas y Recursos para la enseñanza de la lengua en la escuela Primaria, (diferentes Autores)

Teorías del aprendizaje, teorías del lenguaje Chomsky y Piaget

Vigotsky

Viramonte de Ávalos, A. Educación Lingüística Integral, (Lectura, escritura, oralidad), Universidad nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas

// ANEXO 5

Prácticas en la formación docente

En el presente anexo realizamos un recorrido por la información referida a las prácticas que los alumnos de los ISFD realizan tanto desde espacios de Lengua como desde los correspondientes específicamente a la Práctica, en función de las respuestas dadas por los docentes en la segunda indagación.

Al respecto, debemos indicar que sobre un total de 197 encuestas, 123 docentes manifiestan proponer instancias de práctica a sus alumnos desde sus respectivos espacios curriculares.

A continuación, presentamos un detalle de las preguntas formuladas en el marco de la encuesta para aproximarnos a la realidad de la práctica y de las respuestas obtenidas entre los docentes de la muestra.

Los siguientes son resultados correspondientes a la pregunta N° 12 de la encuesta:

Desde su cátedra, sus alumnos ¿realizan prácticas en instituciones de nivel primario?

Sí: 123 (62,44%)

No: 74 (37,56%)

En el conjunto de respuestas afirmativas no se incluyen aquellos docentes que:

- solo orientan/asesoran las prácticas (1 docente),
- hacen articulaciones con la práctica pero no proponen prácticas desde su propio espacio curricular (1 docente),
- solo proponen la realización de observaciones (6 docente),
- practican en escuelas especiales (2 docentes).

Frente a la pregunta N° 13 de la encuesta (¿En qué grado/s de la escuela primaria practican?) las respuestas se dividen indicando los dos ciclos de la escuela primaria o solo uno de ellos, abarcando la totalidad de los años o solo un año por ciclo, como podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1: Grados y ciclos en los que se practica

En los dos ciclos	93
En los dos ciclos pero excluyendo el primer grado	2
En un grado por ciclo	9
En un ciclo (2 en primer ciclo, 3 en segundo ciclo)	5
En grados específicos de un ciclo	4
En grados específicos pero excluyendo el primer grado	1
En una determinada escuela	7
Impreciso	3

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Un aspecto relevante en este punto es que los ISFD asumen el condicionamiento impuesto a las prácticas por las escuelas destino, dado que estas son las que proponen/imponen los grados a los que acceden los practicantes. Esta situación se observa en institutos formadores que pertenecen a diferentes provincias y tipo de gestión, como vemos en las siguientes respuestas.

¿En qué grado/s de la escuela primaria practican?

- “En todos, la oferta parte de las instituciones de nivel primario; no es posible seleccionar grados” (Chubut, ISFD gestión privada, ai2/F59/LyP)
- “Los que dispongan las escuelas de destino” (Córdoba, ISFD gestión privada, ai2/F63/L)
- “Los determina la escuela... siempre es en 1º y 2º ciclo” (Bs. As. gestión privada, ai2/F1005/P)
- “En todos, según lo disponga la institución a la que asisten”.(Mendoza, gestión estatal, ai2/F187/P)
- “En todos los grados que la institución destino nos brinde”.(Bs. As., gestión estatal, ai2/F 264 /L)
- “Los que determine para ese ciclo lectivo, la escuela primaria destino.” (Santa Fe, gestión estatal, ai2/f 408/PL)
- “3º,4º,6º, depende de lo que ofrezcan las instituciones cada año.” (Bs. As. gestión estatal, ai2/F464/L)
- “En los que nos dejan.”(Bs. As. gestión estatal, ai2/F511/L)

Los siguientes son resultados correspondientes a la pregunta N° 14 de la encuesta:

¿Durante cuánto tiempo (practican)?

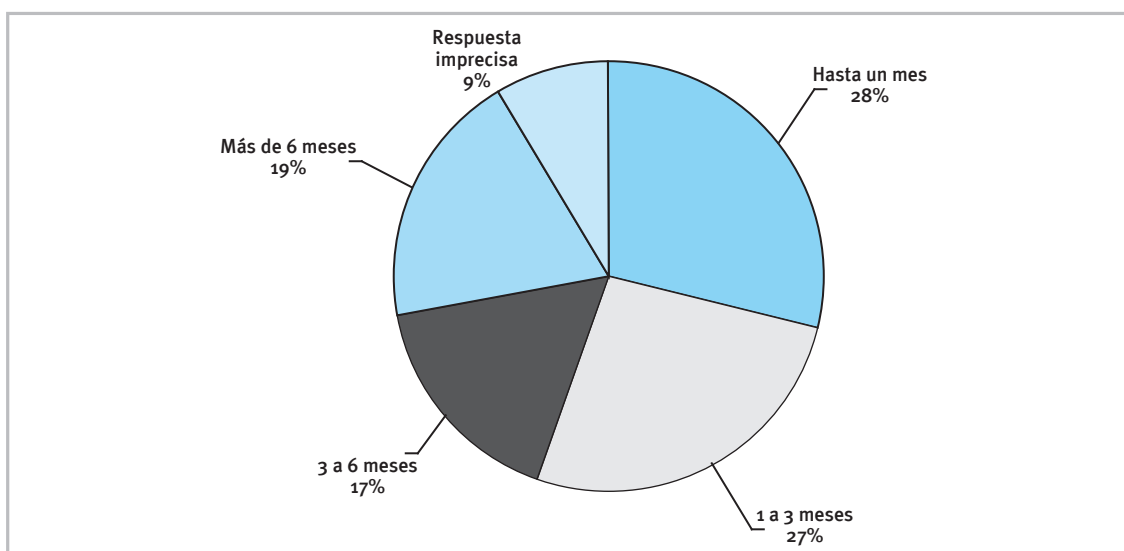
En el cuadro 3 observamos la duración de la práctica declarada por los docentes encuestados. Cabe aclarar que cuando un mismo profesor responde por diferentes espacios curriculares, indicando la duración de cada práctica, la codificación se ha realizado por separado y contabilizando cada duración en una de las categorías que proponemos.

Cuadro N° 2: Cantidad de respuestas según duración de las prácticas

Duración de las prácticas	Cantidad de respuestas
Hasta un mes (inclusive)	40
Más de una semana y menos de un mes	23
Menos de una semana	7
Un mes	10
1 a 3 meses (inclusive)	37
Más de un mes y menos de dos meses	13
Dos meses	11
Más de dos y menos de tres meses	3
Tres meses	10
3 a 6 meses (inclusive)	23
Más de tres y menos de cuatro meses	2
Cuatro meses	14
Más de cuatro y menos de cinco meses	3
Cinco meses	-
Más de cinco y menos de seis meses	-
Seis meses	4
Más de 6 meses	27
Más de seis meses	27
Impreciso	12
Total	137

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Gráfico N° 1: Duración de las prácticas



Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

Un aspecto relevante en este punto es que los ISFD asumen el condicionamiento impuesto a las prácticas por las escuelas destino, dado que estas son las que proponen/imponen los grados a los que acceden los practicantes. Esta situación se observa en institutos formadores que pertenecen a diferentes provincias y tipo de gestión, como vemos en las siguientes respuestas.

Los siguientes son resultados correspondientes a la pregunta N° 15 de la encuesta:

Si en sus prácticas los alumnos implementan una propuesta para la alfabetización inicial, dicha propuesta:

Surge del ISFD
Surge de la cátedra de Lengua
Surge de las cátedras de Lengua y Práctica
Surge de la cátedra de Práctica
Surge de la escuela de práctica
Surge del equipo directivo de la escuela de práctica
Surge del docente en cuya aula practica el alumno
Otros (detallar)

Sobre un total de 133 respuestas, los profesores indican que la propuesta de alfabetización inicial implementada surge de:

- las cátedras de Lengua y Práctica - 44 docentes;
- el docente en cuya aula practica el alumno - 20 docentes.
- la cátedra de Práctica - 17 docentes;

- la cátedra de Lengua – 11 docentes;
- el ISFD – 8 docentes;
- la escuela de práctica - 1 docente;
- el equipo directivo de la escuela de práctica – 1 docente.

Finalmente, 24 docentes eligen responder la opción “Otros”. En este conjunto de respuestas volvemos a encontrar los mismos elementos enumerados en las opciones anteriores pero combinados entre sí y con un énfasis particular en alguno de ellos, como vemos a continuación.

Un subgrupo de respuestas plantea todas las posibilidades a la vez (ISFD, cátedras, docentes y directivos de escuelas):

Formulario	Respuesta
202	Surge de la cátedra de Lengua, de la escuela de práctica o del docente. Se dan las tres posibilidades.
423	La propuesta surge de los acuerdos entre el practicante, el maestro de grado, el profesor de Práctica y el profesor asesor.
276	Surge de acuerdos de la cátedra de Lengua, del docente en cuya aula practica el alumno y del Profesor de Práctica
441	Trato de que surja de mi cátedra, aunque también suele generarse en relación con la cátedra de práctica o a solicitud de las escuelas destino
567	La escuela hace una propuesta, en práctica revisamos cómo darlo y la docente del aula acuerda, si no se revisa. Atendemos al enfoque del diseño jurisdiccional
397	Se trata de un acuerdo o acercamiento entre las cátedras de Lengua y Práctica con los directivos de la escuela de práctica y el docente en cuya aula se realiza la práctica.
455	Si surge de La Cátedra de Práctica, las acciones se proyectan a las otras disciplinas y son no sólo avaladas sino estimuladas siempre por el equipo directivo.
299	depende del área en la que estén desarrollando sus clases. surgen con los profesores de las diferentes áreas en conjunto con los alumnos y el acompañamiento del docente del grado en cuya aula practica el alumno.

En otras, la propuesta de alfabetización surge del ISFD y del docente de grado.

48	En principio surge del instituto, en oportunidades el alumno debe adaptarse a lo que propone la docente de grado.
105	Si bien surge de las Cátedras de Lengua y práctica, también se considera la forma de trabajo que viene desarrollando el docente del grado receptor de la practicante.
449	ES UNA ARTICULACIÓN DEL IFDC CON LOS DOCENTES (LA INSTITUCIÓN TIENE SU CENTRO DE APLICACION)

La propuesta surge de las cátedras de Lengua y de los docentes de grado

1007	Surge de la cátedra de Lengua y Surge del docente en cuya aula practica el alumno.
152	En general, los alumnos consultan con los profesores de Lengua y con las maestras orientadoras de las instituciones destino

En otros casos surge del Profesor de Práctica y del docente de grado

335	Creo que los temas que se les propone al practicante le permite a éste poner en escena lo aprendido durante su formación, la sugerencias del profesor de práctica así como del docente tutor con el que practica.
346	Surge de la cátedra de práctica en consonancia con el docente en cuya aula practica el alumno

O solamente del docente de grado, con cierta resignación por parte del ISFD.

206	Todo aquello que sea innovar está promocionado por la institución. Trabajamos los profesores de práctica y lengua pero la realidad de las escuelas en su mayoría no aceptan nuestras propuestas y las alumnas deben adaptarse a lo dicho por la maestra.
445	Se intenta hacer algo lo más pertinente posible a partir de la indicación de la maestra en cuya aula practica el alumno, teniendo en cuenta que habitualmente su indicación consiste en designar una letra suelta o grupo consonántico como tema a desarrollar

Las respuestas que efectivamente constituyen el grupo “Otros” son solamente 8 y pertenecen a este grupo porque son las únicas (de las 24) que incorporan nuevos elementos que no estaban previstos en las opciones que ofrecía la encuesta. Estas respuestas aportan los siguientes aspectos: un equipo (2 respuestas) acuerdos institucionales (1), el alumno solo (1) o junto con el docente de la escuela destino (1) y microexperiencias (1).

Finalmente aparecen dos respuestas interesantes: en una de ellas el profesor de Lengua señala que no es el especialista en alfabetización y en otra, que consignamos en último lugar, se manifiesta que la propuesta no surge de ningún ámbito, lo que inmediatamente nos genera una nueva pregunta respecto de qué propuesta implementan los alumnos en la práctica.

Formulario	Respuesta
59	...y de algunos docentes que conforman el equipo interdisciplinario y manejan el concepto de alfabetización
88	Surge del trabajo intercátedra
575	surge de acuerdos institucionales y en las escuelas destino acuerdos con los maestros
258	Surgen propuestas de diseño de procesos alfabetizadores como microexperiencias
284	El alumno diseña un proyecto en donde , luego de la observación del grupo, planifica junto con los requerimientos de la docente del curso diversas estrategias con miras a superar las situaciones obstaculizadoras.
345	las clases de alfabetización las observan los especialistas de la materia, que no soy yo
359	no surge específicamente de ningún ámbito

Consideramos oportuno mencionar que 17 casos indican el rol activo y a veces conflictivo que juegan los docentes en cuyas aulas se realizan las prácticas, frente a una propuesta proveniente del ISFD o de las cátedras de Lengua. La relación docentes/cátedras fluctúa entre los acuerdos y la sumisión a las imposiciones del maestro que recibe al practicante.

Otro punto significativo en la indagación lo constituyó un rastreo por ISFD de aquellos docentes que manifiestan que la propuesta de alfabetización inicial que se implementa en las prácticas surge de las cátedras de Lengua y Práctica, con el objetivo de verificar la consistencia de respuestas entre quienes se desempeñaban en un mismo establecimiento.

Los docentes que indicaron esa opción corresponden a 25 ISFD diferentes, entre los cuales identificamos cuatro situaciones diferentes:

Cuadro N° 3: Análisis de las propuestas conjuntas

Situación	Cantidad	Respuestas
Solo responde un encuestado por el ISFD o solo uno de los encuestados responde a esa pregunta	7 ISFD	
No hay coincidencia	8 ISFD	<p>ISFD N° 1 Responde dos docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Práctica) - En principio surge del instituto, en oportunidades el alumno debe adaptarse a lo que propone la docente de grado (Prof. de Lengua)</p> <p>ISFD N° 2 Responden tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge del docente en cuya aula practica el alumno (Prof. de Práctica) - Nunca se dio en esta área (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 3 Responden cuatro docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge del docente en cuya aula practica el alumno (Prof. de Práctica) - No se ha presentado la situación (Prof. de Práctica) - No sabe (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 4 Responden cuatro docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge de la cátedra de Práctica (Prof. de Práctica y Prof. de Lengua/Práctica) - Surge de algunos docentes que conforman el equipo interdisciplinario y manejan el concepto de alfabetización (Prof. de Lengua/Práctica)</p> <p>ISFD N° 5 Responden tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge de la cátedra de Práctica (Prof. de Práctica) - La escuela hace una propuesta, en práctica revisamos cómo darlo y la docente del aula acuerda, si no se revisa. Atendemos al enfoque del diseño jurisdiccional. (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 6 Responden tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Práctica) - Surge de la cátedra de Práctica (Prof. de Práctica) - Surge del docente en cuya aula practica el alumno (Prof. de Lengua)</p> <p>ISFD N° 7 Responden dos docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Práctica) - Surge de la cátedra de Lengua (Prof. de Lengua)</p> <p>ISFD N° 8 Responden dos docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge de la escuela de práctica (Prof. de Práctica)</p>

Hay coincidencia parcial	5 ISFD	<p>I ISFD N° 9 Responde tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua y Prof. de Práctica) - Surge del docente en cuya aula practica el alumno (Prof. de Lengua)</p> <p>ISFD N° 10 Responden cuatro docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua y Prof. de Práctica) - Surge del docente en cuya aula practica el alumno (Prof. de Práctica) - Surge de acuerdos de la cátedra de Lengua, del docente en cuya aula practica el alumno y del Profesor de Práctica (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 11 Responden tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua y Prof. de Práctica) - Surge de acuerdos institucionales y en las escuelas destino acuerdos con los maestros (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 12 Responden seis docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (2 Prof. de Práctica) - Surge del ISFD (Prof. de Lengua y Prof. de Práctica) - Surge de la cátedra de Práctica (Prof. de Lengua y Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 13 Responden tres docentes, con opciones diferentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (2 Prof. de Práctica) - Es una articulación del IFDC con los docentes (la institución tiene su centro de aplicación). (Prof. de Lengua)</p>
Hay coincidencia total	5 ISFD	<p>ISFD N° 14 Responden cuatro docentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (2 Prof. de Lengua y 1 Prof. de Práctica) - Surge del trabajo intercátedra (Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 15 Responden dos docentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua) - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica + el doc./aula (Prof. de Lengua)</p> <p>ISFD N° 16 Responden tres docentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (2 Prof. de Lengua) - Surge del ISFD (Prof. de Práctica)⁴⁹</p> <p>ISFD N° 17 Responden tres docentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Lengua y 2 Prof. de Práctica)</p> <p>ISFD N° 18 Responden dos docentes: - Surge de las cátedras de Lengua y Práctica (Prof. de Práctica) - Surge del ISFD (Prof. de Práctica)</p>

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Ministerio de Educación - INFD, 2009.

⁴⁹ Se considera que existe coincidencia total también cuando alguno de los docentes responde que la propuesta proviene del ISFD en su conjunto.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA