

CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR PARTE DE MAESTRAS DEL NIVEL PRIMARIO

Maité Guiamet (UNLP) maiteguiamet@gmail.com

Magalí Pérez Fernández (UNLP) mmagali.perezf@gmail.com

Resumen

En este trabajo, que reúne avances de dos tesis de posgrado en curso, presentamos el análisis de los saberes en relación con la alfabetización inicial de dos maestras de nivel primario con distinta trayectoria laboral. La indagación acerca de los saberes docentes, su exploración y análisis conlleva una conceptualización que presupone su existencia y, a su vez, una consecuente construcción metodológica. En este sentido, la información empírica proviene tanto de observaciones de clase como de entrevistas en profundidad a las maestras y otros actores escolares respecto de las prácticas de enseñanza en sus contextos institucionales.

En ambos casos se evidencia la construcción de un entramado particular de saberes alrededor de los problemas que visualizan en sus prácticas de enseñanza, en torno a un objeto de conocimiento particular, sus preguntas, ideas, intenciones e intereses y las condiciones institucionales propias de cada escuela. Ambas maestras ensayan respuestas frente al problema de la alfabetización al grupo total y simultánea y la necesidad de atender las trayectorias de aprendizaje individuales de sus estudiantes. A su vez, intentan articular en sus prácticas las demandas y orientaciones que reciben en sus contextos institucionales.

Palabras claves: saberes docentes - prácticas de enseñanza - nivel primario

Introducción

Este trabajo reúne avances de dos tesis de posgrado en curso, sobre los saberes que docentes de primer ciclo del nivel primario de escuelas públicas construyen y ponen en juego en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, en torno a la alfabetización.

Construir esta presentación ha implicado un esfuerzo de articulación de dos situaciones y estados de avance distintos en los procesos investigativos a partir de la convicción del enriquecimiento mutuo y el diálogo.

Por un lado, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con una beca doctoral otorgada por el CONICET, Maite Guiamet lleva adelante una investigación sobre la construcción de saberes prácticos referidos a la enseñanza por parte de maestras en sus primeros años de ejercicio laboral, dirigida por Sofía Picco y codirigida por Ana Dumrauf. Al momento de la escritura de este trabajo, se encuentra realizando trabajo de campo, haciendo observaciones a tres maestras de escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata.

Por otro lado, en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de la Plata, Magalí Pérez Fernández lleva adelante una tesis que analiza la configuración de los modos de enseñar a leer y a escribir en primer grado en dos escuelas públicas buscando conocer cómo aprender las maestras a enseñar a leer y a escribir en el curso de su práctica. Se trata de una investigación de corte cualitativo realizada a partir de dos casos de estudio con rasgos etnográficos. Está dirigida por Flavia Terigi, codirigida por Sofía Picco y se encuentra en el momento de escritura final de la tesis.

En este trabajo en particular presentamos el análisis de la construcción de saberes que realizan distintas maestras en sus prácticas de enseñanza vinculadas con la alfabetización inicial a partir de sus preocupaciones e inquietudes en relación con este asunto y en relación con las condiciones institucionales en las que trabajan. Presentamos una maestra de cada investigación con diferencias en sus trayectorias laborales y formativas.

Nos reúne la convicción acerca de las prácticas de enseñanza como espacio específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y `saber hacer` específicos del trabajo docente. Concebimos entonces a lxs docentes como productores de saberes y por tanto activxs y hacedores de la educación. Sus saberes imbricados en sus prácticas nos permiten conocer sus preocupaciones, dudas o

contradicciones. A su vez consideramos que lo que se produce en la escuela debe ser incluido necesariamente en el acervo pedagógico de y sobre la escuela y la enseñanza.

Algunas preguntas que nos formulamos en relación con la construcción de saberes de estas maestras son: ¿cómo se construyen los saberes de las maestras de primer ciclo en el curso de su práctica respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué preocupaciones y reflexiones emergen en el contexto de las prácticas de enseñanza de las maestras? ¿En qué condiciones institucionales y laborales se produce la construcción de saberes?

Consideraciones conceptuales y metodológicas

Nuestro punto de partida es considerar los saberes docentes como singulares y contextuales, que se conforman a partir de la apropiación, construcción y reconstrucción de saberes de distinta procedencia y que le otorgan sentido al propio trabajo. En línea con Tardif (2004), Mercado (1991) y Terigi (2012), tales saberes resultan producciones, por un lado, colectivas, al generarse en las interacciones cotidianas, particularmente entre docentes, estudiantes y conocimiento; por otro lado, históricas ya que resultan del diálogo con distintas ideas, nociones y teorías presentes en la historia del trabajo docente. Sostenemos, como Tardif (2004) que los docentes “poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas”. Ello implica una articulación de saberes de distinta procedencia (formación profesional y disciplinaria, experiencia docente, socialización profesional, entre otros).

Consideramos a lxs docentes como productores de un saber especializado en torno a la enseñanza. Terigi (2012) sostiene que “en la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico” (pp. 15). Y en esta misma línea, Tardif (2004) propone que “el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes, y por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente” (pp. 172).

Los saberes docentes variados y heterogéneos se desarrollan en la interacción con lxs niñxs, con los objetos de conocimiento, con las propuestas pedagógicas y didácticas que

llegan a lxs maestrxs y que también “son articuladas por ellxs según (sus) propósitos (de) enseñanza” (Mercado, 2002:158).

La indagación acerca de los saberes docentes, su exploración y análisis conlleva una conceptualización que presupone su existencia y, a su vez, una consecuente construcción metodológica. En este sentido, ambas investigaciones comparten algunas decisiones. Construimos los datos a partir de relevar la información empírica tanto de observaciones de clase como de entrevistas en profundidad a las maestras, previas y posteriores a las observaciones. Asimismo, se realizaron entrevistas a otros actores escolares respecto de las prácticas de enseñanza en sus contextos institucionales.

Para acceder al trabajo de lxs maestrxs, en todas sus dimensiones (el trabajo prescripto, el trabajo real y el trabajo representado o interpretado), Bronckart (2007) señala que es fundamental registrar observaciones de clase o grabaciones donde pueda analizarse el lenguaje verbal y no verbal que pone en juego el/la maestrx durante la clase, en el trabajo real. Por otro lado, resulta necesario analizar documentos que prescriben la tarea del docente, producidos tanto por ellxs mismos como por instituciones que regulan el trabajo docente, en tanto trabajo prescripto. Por último, la realización de entrevistas previas y posteriores a la observación de clases posibilitará acceder al trabajo representado o interpretado por el/la docente.

Si bien ambas investigaciones anticipan estas instancias en el trabajo de campo, es necesario señalar que hay diferencias en relación con lo realizado al momento de escritura de este trabajo, en función de los avances en el proceso de cada investigación. Por ello tenemos información disímil de cada una de las maestras que presentaremos en el apartado siguiente. En el caso de la maestra Antonia, se realizó una entrevista previa a la observación, se están realizando observaciones de clase y conversaciones informales. En el caso de Carolina, se realizó una entrevista previa a la observación, observaciones de clase e institucionales y dos entrevistas posteriores. Esta aclaración nos parece necesaria dado que desde nuestra posición, consideramos que para declarar acerca de los saberes y las razones detrás de las prácticas de las docentes resulta fundamental la propia interpretación de las maestras de sus prácticas de enseñanza. En este sentido, asumimos la decisión metodológica y analítica de no anteponer nuestras interpretaciones a lo que observamos, sino que el análisis se construye a partir de lo que se advierte en las observaciones del aula y lo que las maestras nombran en reflexiones posteriores.

Presentación de las maestras

En los dos casos se evidencia la construcción de un entramado particular de saberes alrededor de los problemas que visualizan en sus prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura y la escritura, sus preguntas, ideas, intenciones e intereses y las condiciones institucionales propias de cada escuela.

ANTONIA

Antonia se desempeña en segundo grado en una escuela pública de jornada simple de la ciudad de La Plata. Trabaja como maestra desde hace dos años. Se inicia a finales de 2021 en un programa de acompañamiento a trayectorias discontinuas durante el período de pandemia (Programa +ATR) y luego, a mediados de 2022, se trasladó a esta escuela.

La maestra tiene preocupaciones en relación con algunos problemas generales, que atraviesan la enseñanza de todas las áreas y algunas otras específicas vinculadas con la alfabetización. En términos generales le preocupa el alto grado de ausentismo que se vivencia en su aula en particular, pero en la escuela en general. De una matrícula de 26 niñxs, por día no superan los 15-16. Por otro lado, le preocupa especialmente que algunxs cuentan con poca autonomía para realizar las tareas solicitadas y que para que “hagan” tiene que sentarse al lado de ellxs y ayudarlx, con cierto temor de “desatender” al grupo total.

En relación con la alfabetización, la maestra expresa que le preocupa que lxs niñxs “no sepan las vocales”. En estas declaraciones encontramos un indicador que asume la maestra para dar cuenta del grado de apropiación del sistema de escritura por parte de lxs niñxs. En relación con las orientaciones para la enseñanza enviadas durante 2023 desde la Dirección de Educación Primaria, considera que son muy “elevadas” respecto de los conocimientos del grupo. Manifiesta: “porque ellos no estaban alfabetizados y nos pedían que escriban un capítulo de un cuento”.

En este contexto áulico, la directora y la maestra declaran que muchxs estudiantes aún no escriben de forma convencional. La directora sostiene que el grupo “tiene un bajo nivel” e indica “adaptar” las orientaciones enviadas por la Dirección de Educación Primaria. En este

sentido, luego de realizar una observación de clase, indica a la maestra que debe “volver a lo tradicional”, distanciándose así de las regulaciones que provienen del nivel y de los enfoques del Diseño Curricular. En palabras de Antonia: “lo que ella quería ver es esto, que trabajemos primero con todas las vocales y después empezamos con la “m”, después con la “p”, después con la “s”, con las primeras que empezaría a trabajar y que ellos a medida iban a tomar, a relacionar las demás las consonantes con las vocales y luego a trabajar con silabario”.

El equipo directivo de la institución tiene presencia solicitando las planificaciones a las maestras. Sin embargo, Antonia manifiesta: “se supone que debería haber una devolución, cosa que no hace (la directora)”. Esto implica que ante la orientación recibida, la maestra no tiene con quien contrastar su mirada y se encuentra en soledad para ajustar su propuesta de enseñanza a lo solicitado por la directora.

Antonia, ante los problemas que observa y las orientaciones que recibe por parte de la directora, decide asumir la opción de “volver a lo tradicional”. Esto supone una articulación de diversas prácticas. Por ejemplo, organiza a lxs chicxs en el espacio en función de sus saberes sobre el sistema de escritura: una mesa para quienes aún están aprendiendo letras y vocales, otra para estudiantes “en etapa silábica”, otra para “alfabéticos”. En las propuestas de enseñanza que lleva adelante en todas las áreas incluye actividades de escritura, esto implica que la última tarea en cada clase de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales es escribir. Generalmente, la maestra sostiene intercambios con el grupo sobre alguna temática primero (se han observado intercambios sobre medios de transporte de antes y de ahora, modos de desplazamiento de animales, actividades laborales de Sarmiento, entre otras) y luego propone la actividad de escritura, diferenciada en función de los niveles de alfabetización que identifica: quienes están alfabetizadxs escriben oraciones vinculadas al tema de intercambio, y quienes aún no están alfabetizadxs escriben palabras, también relacionadas con el tema de la clase, a partir de sílabas que la maestra escribe en el pizarrón o brinda en fotocopias. Suele escribir sílabas en el pizarrón y pide que colectivamente lean lo que dice allí. Lxs niñxs corean las sílabas. Luego, de manera individual, usan esas sílabas para formar las palabras solicitadas. Durante este momento de trabajo, ella acompaña a quienes identifica que necesitan más ayuda, o están más alejadxs de la escritura convencional. Las intervenciones que realiza en este momento en general consisten en la sonorización de la palabra, acentuando o estirando los sonidos de las distintas letras.

Luego del trabajo individual, hay una resolución colectiva en el pizarrón en el que la maestra solicita interpretar las escrituras no convencionales por parte del conjunto de la clase. Implica que lxs niñxs pasen al pizarrón, escriban, lxs demás niñxs controlen la escritura y le dicten cómo se escribe en caso de que no resulte una escritura convencional.

Durante el tiempo de observación no se evidenciaron situaciones de lectura, por fuera de la lectura de las sílabas.

Es interesante en este caso cómo la maestra articula sus preocupaciones por lxs chicxs que “no saben las vocales” con la demanda institucional de “volver a lo tradicional”. Sin embargo, nos preguntamos qué significados irrumpen cuando recibe dicha orientación? ¿Qué se modificó en sus prácticas de enseñanza a partir de la orientación de la directora? ¿Qué problemas identificaba en torno a la alfabetización previamente a esta vuelta a lo tradicional? ¿Qué aportes a la enseñanza encuentra en esta forma vinculada a las sílabas? ¿En qué materiales se apoya para construir estas propuestas?

CAROLINA

Carolina es maestra de primer grado en una escuela pública de un barrio del norte de la Ciudad de Buenos Aires, con quince años de trayectoria laboral. Declara que “su fuerte” es el trabajo que realiza respecto de la alfabetización inicial y “sacar adelante al pibe que le cuesta”.

Respecto de su modo de enseñar a leer y escribir, afirma que si debiera resumir lo que hace en el aula diría que “sistematiza la letra”. Encontramos en las observaciones de clase, sentidos que nutren o complejizan lo que ella presenta como “estructurado” y organizado de lo simple a lo complejo, de las letras a las oraciones. Su preocupación por “sistematizar la letra” convive con la práctica recurrente de construir sentido compartido con el grupo para las actividades de lectura y escritura que se presentan despojadas de contexto. Distinguimos, por un lado, una serie de intervenciones bajo la denominación “sistematizar la letra” en las cuales agrupamos aquellas que contienen una relación explícita entre grafema y fonema y deja en suspenso la perspectiva de prácticas del lenguaje. Por otro lado, señalamos otra serie de intervenciones que denominamos “lo que no cabe en la letra”, entendiendo que se produce allí una suerte de tensión. Nos interesa llamar la atención sobre las intervenciones de la maestra “que no caben en la letra” pues, desde nuestro punto de vista, concentran la posibilidad de observar cómo en sus prácticas se encuentran otros sentidos de los que inicialmente enuncia:

las condiciones generadas para el inicio del trabajo colectivo de lectura o escritura, las anticipaciones propiciadas para las consignas de trabajo y para las lecturas, la celebración de las producciones en torno a la escritura de oraciones y las conversaciones colectivas propiciadas para otorgar valor o construir sentidos compartidos, por mencionar algunas.

Cuestionando a los métodos globales de alfabetización, emerge la que identificamos como una de sus preocupaciones centrales: “y el pibe que le cuesta, ¿cuándo escucha la letra?”. En esta pregunta confluyen dos aspectos que resultan visibles en sus prácticas: la preocupación porque lxs chicxs escuchen la letra y su mirada sobre lxs sujetos de aprendizaje. En este sentido, los propósitos de acercar a estxs niñxs al objeto de enseñanza, hacer que se interesen o que participen de la clase, parecen guiar muchas de las prácticas que realiza dirigiéndose al grupo total: acercarse a sus bancos para señalar alguna escritura, permanecer cerca cuando escriben, propiciar que respondan las preguntas que formula para anticipar qué dirá en aquel texto, corroborar que se encuentren prestando atención, solicitar que hablen, lean o escriban eximiéndolxs de las actividades de copia. Resulta observable y relata que prioriza encontrar momentos para trabajar sobre la escritura “en el uno a uno”.

A partir de esta mirada que ha construido como individualizada, la maestra sabe hacer un seguimiento de los aprendizajes de lxs niñxs en torno a la lectura y escritura, a su vez, dice estar aprendiendo a que lxs niñxs trabajen en pequeños grupos para escribir a partir de una intervención de la directora. Del análisis de la experiencia de Carolina delimitamos un fragmento de lo que dimos a llamar “crónica de un aprendizaje”. Alguien con una autoridad sobre la maestra, en este caso la directora de la escuela, le hace una observación sobre su práctica en el aula poniendo el foco en Prácticas del Lenguaje. La observación coincide con algo que la maestra también advierte de su propio modo de enseñar y decide introducir el cambio sugerido. Esta maestra realiza un trabajo “uno a uno” con lxs niñxs del que se enorgullece, que declara saber hacer, que le permite llevar adelante un seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes para intervenir con más precisión. El cambio refiere a que lxs niñxs no deben trabajar solo de forma individual o en grupo total (que son las formas que Carolina ya conocía) sino que también deben hacerlo en parejas o en pequeños grupos.

Articular el trabajo colectivo, grupal e individual se presenta como una tensión en esta escuela para Carolina. Ella sabe cómo reconocer los aprendizajes de cada niñx mientras trabaja con el colectivo y de forma individual. Sin embargo, en la escuela se le anuncia como

una restricción (o “exigencia”) que lxs niñxs realicen trabajos en pequeños grupos. Carolina manifiesta estar aprendiendo a hacer esto, aunque teme perder el control de los aprendizajes.

Lxs niñxs por su parte toman la indicación de la maestra y trabajan con sus compañerxs de grupo, conversan entre lxs integrantes del pequeño grupo, pero no saben bien acerca de qué tienen que hablar y optan por ceñirse a lo que indicó la maestra: que digan “cómo va cada unx”. Registramos distintas acciones que realizan al interior de los grupos.

Mi forma de saber que el chico sabía era verlo trabajar de forma individual. Yo me quedaba tranquila.

(Carolina, maestra 1º; Entrevista nº2 L.42)

Esta premisa de control permite hacer inteligibles de algún modo las razones por las cuales la maestra no termina de promover otro tipo de conversaciones en los pequeños grupos, una suerte de dificultad para llevar adelante el cambio propuesto (Fenstermacher y Richardson, 1998).

La intervención de la directora que propone promover la interacción entre pares en el aula como una condición para el aprendizaje de las prácticas del lenguaje pone en tensión las premisas del trabajo de la maestra y su lugar central para proveer y regular las informaciones que circulan. En este sentido, la “exigencia” sobre su práctica produce modificaciones pero aún no resulta observable el hecho de que lxs niñxs pongan en juego sus hipótesis, las contrasten, justifiquen y reformulen dentro del trabajo en grupos a propósito del lenguaje. Cabe preguntarnos por las condiciones institucionales necesarias para acompañar estas transformaciones y la posibilidad de que la maestra implemente el trabajo en grupo potenciando el trabajo cognitivo que se realiza en las clases de Prácticas del Lenguaje.

Conclusiones provisionarias y nuevas preguntas

El propósito de este trabajo fue presentar algunos hallazgos de dos procesos de investigación sobre saberes docentes. Entre ellos señalamos relaciones entre las prácticas de enseñanza, las preocupaciones a propósito de la alfabetización inicial y las reflexiones en unos contextos de enseñanza determinados que sostienen dos maestras con trayectorias laborales y formativas disímiles. En este trabajo presentamos algunas pistas que intentan

responder a: ¿cómo se construyen los saberes de las maestras de primer ciclo en el curso de su práctica respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué preocupaciones y reflexiones emergen en el contexto de las prácticas de enseñanza de las maestras? ¿En qué condiciones institucionales y laborales se produce la construcción de saberes?

Sin pretensión de exhaustividad, hallamos que los saberes de las maestras para alfabetizar se encuentran en relación con sus preocupaciones e ideas vinculadas con distintos aspectos de su tarea como sus ideas acerca del objeto de enseñanza y la mirada sobre lxs niñxs. Estas reflexiones no siempre emergen de las preguntas directas sino de la observación analizada junto con las declaraciones en contextos institucionales particulares. De este modo se torna observable que los saberes inmersos en las prácticas encarnan aspectos personales pero también institucionales, colectivos e históricos.

Las dos maestras construyen como un problema lograr la alfabetización del grupo total y en forma simultánea en tensión con la necesidad de acompañar las distintas cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010). En este sentido, encontramos distintas respuestas a este mismo asunto por parte de cada una en tanto construcciones propias y situadas en el marco de unas condiciones de escolarización y otras propias de cada institución.

En los dos casos de este trabajo se presentan condiciones para la alfabetización que incluyen alguna novedad o exigencia para las docentes: la directora de la escuela de Antonia solicita la “vuelta a lo tradicional” y la de la escuela de Carolina indica la incorporación de la modalidad de trabajos en grupo. En las dos maestras se evidencia un movimiento en sus ideas e inquietudes que expresan en sus reflexiones y resulta observable en las clases. Pese a las transformaciones, se advierte que las docentes no reciben orientaciones sobre cómo introducir los cambios que les solicitan. Ante esto, las maestras ensayan, con incertidumbre en un caso y con cierta inseguridad en el otro, alternativas de acción para atender tanto a los procesos de alfabetización de sus estudiantes como a las demandas institucionales. A su vez, las dos situaciones alertan sobre la soledad institucional en las que se construyen las intervenciones docentes.

Para concluir, nos parece pertinente preguntarnos: ¿qué lugar hay para la producción del conocimiento en la escuela por parte de maestrxs y de niñxs? ¿Qué condiciones serían necesarias para poner a dialogar las preocupaciones y saberes de las maestras con los documentos y voces que quieren aportar a la mejora de la enseñanza? ¿En qué medida

conocer las preguntas, reflexiones y saberes de las maestras aporta a la construcción de conocimientos en el campo didáctico? ¿En qué medida conocer las preguntas y reflexiones de las maestras aporta a la formación docente para los desafíos de la enseñanza de estos tiempos?

Bibliografía

- Bronckart, J.P. (2007). "¿Por qué y cómo analizar el trabajo del docente?" en Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas. Ed Miño y Dávila.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En C. Bazerman et al. (Eds.), Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. (pp. 47-70). Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Jveriana.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf>
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. Revista de Estudios del Curriculum, N° 3. Barcelona: Pomares
- Mercado, R. (1991) Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 55, 1991, págs. 59-72.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México, D.F. : Fondo de Cultura Económica.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Buenos Aires: Santillana.*