

Ciclo de formación en alfabetización inicial y avanzada: “Alfabetización como Derecho”

Autoras: Perla Florentín (AGMER), Ana Delaloye (AGMER) y Marta Zamero (AGMER)

Resumen

“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 Ferreiro. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*

Desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (EFPS) de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) se desarrolla desde 2014 el Ciclo de Formación en Alfabetización Inicial y Avanzada “Alfabetización como derecho” en todas las seccionales de AGMER de la provincia, asumiendo que para democratizar el conocimiento es necesaria la organización dentro de los marcos institucionales y el reconocimiento de las tensiones que generan en la alfabetización, los planteos de inclusión, igualdad de oportunidades, acompañamiento de trayectorias y prioridad del aprendizaje de todos los alumnos.

La alfabetización es un derecho de los ciudadanos y su efectivización exige un trabajo institucional, comprometido, específico y sostenido por parte de los equipos institucionales en los heterogéneos escenarios en los que hoy se resuelve. Saber leer y escribir es un derecho, por lo tanto el acceso a ese conocimiento no está reservado sólo para quienes lo desean, ni para los que cumplen con determinadas condiciones iniciales, valoran la escuela y aprenden rápido. Por el contrario, ese conocimiento es un derecho de las personas al aprendizaje de las lenguas escritas y las culturas que ellas vehiculizan. Esta enseñanza debe resolver también la relación entre la lengua oficial o vehicular de la alfabetización y la lengua materna que es marca de identidad del alumno.

Palabras clave: alfabetización inicial – alfabetización avanzada – derecho – lenguas – formación permanente.

Nuestro punto de partida

El proyecto del Ciclo de Formación en Alfabetización Inicial y Avanzada “Alfabetización como derecho” asume la necesidad de formación de equipos que, en el marco del sindicato, puedan interpretar, evaluar y aportar estrategias para la superación de los problemas u obstáculos institucionales, pedagógicos y didácticos que se producen en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación obligatoria. Al mismo tiempo, asume la necesidad de abrir la discusión en torno de normativas recientes que modifican el escenario institucional de la alfabetización: por un lado, el de la alfabetización inicial, donde se ha planteado la unidad pedagógica de los dos primeros años a través de la Resolución CFE N° 174/12; por otro, su continuidad en la alfabetización avanzada

con la obligatoriedad de la escuela secundaria. Y, en ambas, la atención a la diversidad de los alumnos, interpretados desde la sociología como nuevas infancias y juventudes, y desde la sociolingüística como hablantes de diferentes variedades de lenguas que se enfrentan al desafío de aprender una nueva para la comunicación escrita, diferida y/o virtual.

El Ciclo apunta a profundizar el análisis y consolidar las políticas educativas que sostienen la protección de las trayectorias escolares de los alumnos, acompañando a los equipos directivos en su responsabilidad institucional y a maestros y profesores en su trabajo de aula; propone generar proyectos de alfabetización que abarquen la escolaridad obligatoria garantizando el derecho de aprender y de permanecer en la escuela con gusto. Alienta el uso y optimización de los recursos con que cuenta la escuela y la recuperación de la acción enseñante de los docentes en el aula como productora de conocimiento. Apuesta a la formación de equipos que fortalezcan el compromiso con la educación pública y que impulsen la discusión de modos de organización institucional del trabajo para, en ese marco, discutir en torno a la enseñanza.

Las acciones de formación se encuadran en las políticas educativas vigentes, en el marco de la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial y los Diseños Curriculares de la Provincia de Entre Ríos.

Alfabetización como derecho

La alfabetización es un derecho de los ciudadanos, una vía indiscutible de inclusión y uno de los pilares democráticos incuestionables. La efectivización de ese derecho debe comprometernos con el desarrollo de un campo didáctico rico en propuestas que nos permitan trabajar en los contextos heterogéneos en los que debemos resolver la alfabetización. Esto es posible y para ello contamos con un buen nivel explicativo desde distintas teorías acerca de cómo resuelve la lectura y la escritura una persona que ya aprendió y también cómo se desarrollan los procesos incipientes de los sujetos (niños, adolescentes o adultos) mientras aprenden a leer y escribir.

Saber leer y escribir es un derecho, por lo tanto el acceso a ese conocimiento no está reservado sólo para quienes lo desean, ni para los que cumplen con determinados pre-requisitos o condiciones iniciales, valoran la escuela y son buenos y rápidos para aprender. Por el contrario, ese conocimiento es un derecho de todos.

Un poco de historia

Desde principios del siglo XX la tradición argentina del magisterio, incluyendo a los escolanovistas, diseñó e impulsó para la enseñanza de la lectura inicial un enfoque de neto corte analítico, es decir un enfoque que toma como punto de partida una unidad con significado (sea la palabra, el texto o la frase) y luego plantea su análisis en las unidades menores que la componen. E impulsó también un modelo retórico para la enseñanza de la escritura (que solemos evocar a partir de la expresión “composición – tema...”).

En la década del '70, cuando ambas tradiciones comenzaban a imbuirse de nuevas influencias, fueron interrumpidas ferozmente por la última dictadura cívico-militar, que retrotrajo la alfabetización inicial al siglo XIX exigiendo la enseñanza a partir de letras (más precisamente 13 letras en primer grado); prohibió los aportes progresistas del “texto libre” planteado décadas antes por C. Freinet, así como las relaciones de la escuela con el habla y la vida del pueblo. A través de la censura, la dictadura llevó a límites alienantes –tanto para el alumno como para el docente que enseña– la propuesta retórica.

Así las cosas, la democracia nos encontró con la degradación total de lo que en su momento fueron propuestas de gran compromiso de nuestros maestros. En

la lectura se perdió la enseñanza a partir de unidades con significado (es decir, propuestas analíticas) que fueron superaciones revolucionarias de los silabarios y del tortuoso deletreo decimonónico. En escritura (tanto inicial como avanzada) se perdió el modelo retórico de enseñanza de la composición, que si bien había perdido su dimensión discursiva, organizaba la enseñanza de la escritura en términos metódicos de trabajo docente.

Marcas, representaciones, obstáculos

La Resolución N° 174/12 y su correspondiente provincial (la Resolución N° 1550/12) proponen una sustantiva modificación del escenario institucional a partir de una perspectiva de protección de las trayectorias escolares. En esta dimensión se inscriben gran parte de las discusiones y preocupaciones actuales de los docentes y por eso mismo son medulares en el desarrollo actual del Ciclo, en el que se realizan encuentros tendientes a plantear las relaciones entre inclusión educativa y educación de calidad, entendiendo que la alfabetización es garantía de permanencia con buenos aprendizajes y de trayectos recorridos con éxito.

Nuestro sistema educativo arrastra marcas fundacionales indelebles, difíciles de remover porque afectan representaciones sociales arraigadas: que en la escuela avanzan sólo los “inteligentes”; que la escuela es sólo para los “que les da la cabeza” o para aquellos que ya “están maduros”, o son “bien hablados” en la lengua que la escuela ofrece, independientemente de las variedades sociolingüísticas del contexto. En fin, un conjunto importante de prejuicios que inciden negativamente en la consolidación del derecho a la educación.

Nos está llevando mucho tiempo remover esas marcas, volver a desterrar la letra como a finales del siglo XIX, implementar una enseñanza de la lectura inicial que involucre la comprensión y el trabajo sobre unidades con significado desde el principio, y establecer un modo de trabajo organizado para la enseñanza de la escritura a partir de tercer grado que pueda sostenerse a lo largo de la escolaridad obligatoria, que propicie las diferencias individuales pero que garantice el avance de todos los alumnos en aspecto básicos.

Enseñar a leer y escribir

Asumimos esta propuesta convencidos de que la definición de alfabetización no es un ejercicio académico ni neutral sino que mantiene profundas relaciones con el proceso de distribución social del conocimiento y con la implementación de políticas para la educación básica y obligatoria, ya que aprender a leer y escribir no es un aprendizaje natural sino que depende de la institución escuela que es responsable de esa enseñanza.

A lo largo de la historia, el dominio de las lenguas escritas ha estado marcado por desigualdades que siempre operan en detrimento de sectores vulnerables de la población (mujeres, niños que trabajan o en situación de pobreza) o de poblaciones bilingües, plurilingües y/o rurales en las que también suele incidir la pobreza de modo particular y a las que se han sumado los millones de migrantes en un mundo globalizado y desigual.

Aún en aquellos países como el nuestro, en los que la escuela trabaja sobre estas brechas, existen diferencias importantes entre quienes leen, quienes lo hacen mal o muy mal y quienes directamente no lo logran. Esto exhibe en toda su magnitud el desafío de una institución, la escuela, que se propone a principios del siglo XXI alfabetizar a todos, evitando el riesgo de una alfabetización que engrose el porcentaje de ciudadanos con diversos grados de analfabetismo funcional, a pesar de su permanencia en la escuela; una alfabetización que acompañe los procesos de obligatoriedad creciente (en nuestro caso, la escuela secundaria), así como el aumento importante de la matrícula que indica una de-

manda social de cada vez más educación y que comprometa profundamente la alfabetización con el derecho a la identidad de las lenguas originarias invisibilizadas durante todo el siglo XX.

La propuesta del Ciclo de formación

El Ciclo propone desarrollar instancias de formación docente en alfabetización inicial y avanzada, en el marco de políticas de inclusión e igualdad. Apunta también a incorporar en esta formación a los docentes de toda la provincia, organizando equipos departamentales que puedan discutir, analizar y evaluar proyectos alfabetizadores. En este proceso, los objetivos compartidos son:

»Instalar y fortalecer la discusión acerca del proceso de alfabetización en la asociación gremial, con foco en las escuelas como escenario de garantía del derecho a la alfabetización.

»Fortalecer el trabajo de los equipos departamentales constituidos durante el año 2014 para que puedan sostener con compañeros/as de la zona la discusión, el análisis y la evaluación de proyectos alfabetizadores.

Además, cada jornada plenaria propone sus objetivos específicos:

»Reconocer la alfabetización como proceso lingüístico que implica el derecho a aprender las lenguas escritas y como proceso cultural de alta gravitación en la inclusión-exclusión de la escuela.

»Reflexionar sobre la evaluación a partir de criterios de justicia curricular, trayectoria escolar y condiciones pedagógicas.

»Reflexionar sobre los modelos de análisis de la diversidad en el proceso de alfabetización inicial y avanzada.

»Apropiarse de una noción de error para evaluar los avances de los alumnos en el proceso de alfabetización, evaluación que incluya de modo vinculante la enseñanza y las condiciones institucionales y pedagógicas.

Fundamentación

A continuación compartimos algunos fragmentos de la fundamentación del Ciclo, referidos a la dimensión epistemológica que sustenta la propuesta didáctica.

Desde una perspectiva epistemológica concebimos la alfabetización como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, sus procesos de lectura y escritura y las prácticas culturales que implica su conocimiento. Sabemos que desde diferentes ámbitos se ha señalado la necesidad de redefinir el concepto de alfabetización. En algunos casos se propone una ampliación de los conocimientos requeridos para considerar que un sujeto está alfabetizado. También se ha insistido desde la segunda mitad del siglo pasado, en que es preciso superar el concepto de alfabetización como sinónimo de técnica gráfica (Freire, 1970, 2002; Ferreiro, 1997 y 1999; Simone, 1992; Teberosky y Tolschinsky, 1995; Giroux, 1997). No obstante, en relación con las tendencias que proponen ampliaciones del concepto, tanto en el ámbito internacional como también en nuestro país (Instituto Nacional de Formación Docente, INFD), se propone concentrarse en la lengua escrita (Alisedo et al., 1994; Melgar, 2009) y no abandonar este objeto aún en los nuevos entornos virtuales y tecnológicos (Ferreiro, 2010), la capacidad lingüística de conocer una lengua por parte del sujeto que la aprende y fundamentalmente en “la importancia de la enseñanza ya que la alfabetización no emerge naturalmente” (Asociación Internacional de Lectura, 1998). Al mismo tiempo se impulsa 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 sus variaciones culturales y lingüísticas cada vez más frecuentes en un mundo globalizado y marcado por migraciones diversas.

Resumidamente, el escenario discursivo actual en torno a la alfabetización presenta algunos procesos simultáneos que conforman un panorama complejo: por un lado, la generalización de usos metafóricos (Braslavsky, 2003: 61) de los términos alfabetización/es y alfabetizado que se utilizan para designar fenómenos de muy distinta naturaleza; por otro, la redefinición del concepto marcada por una notoria tendencia a la ampliación de conocimientos que se incluyen en los mismos, y simultáneamente una preocupación -que subrayamos por no perder de vista que, 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, escritura y prácticas culturales muy específicos, y para su aprendizaje hace falta enseñanza.

La sociedad ha asignado a la institución escuela su función de enseñar a leer y escribir. Por eso, la alfabetización es un proceso institucional que requiere la elaboración de proyectos explícitos y la organización del trabajo de equipos que han de asumirlos, desarrollarlos y evaluarlos, lo que significa acordar una propuesta de alfabetización adecuada a los marcos curriculares vigentes, que pueda ser sostenida por todos y a través de los años, ciclos y niveles de la escolaridad; realizar dispositivos de evaluación que recojan los datos del proceso; estimar los logros, aprovechar los avances y reflexionar sobre problemas para tomar decisiones y orientar las acciones futuras. Toda propuesta alfabetizadora debe ser sistemática, coherente, inclusiva, articulada entre grados y ciclos, y sostenida en la trayectoria escolar de todos los alumnos. Durante ese proceso, la escuela establece la comunicación entre maestros de grados paralelos y sucesivos (ciclos y niveles) y entre padres o adultos responsables a fin de explicarles cómo se está trabajando en la escuela y cuáles son los compromisos de las familias para ayudar a sostener ese proceso.

Para Beltrán Llavador y San Martín, la escuela es un complejo espacio de contradicciones donde coexiste la presencia simultánea de actores diversos y acontecimientos que comparten el mismo territorio, la misma época histórica, pero que están presididos por un conjunto de regulaciones que dan cuenta de su homogeneidad. Estas regulaciones están comprendidas en la estructura normativa que mantiene a la institución, da base jurídica a sus actuaciones, enmarca a las personas en el seno de las normas, y provoca lo decible y lo pensable dentro de esas instituciones. Desde esta perspectiva de la normativa, en la actualidad el sistema escolar cuenta con una estructura que sostiene las acciones alfabetizadoras durante el proceso escolar. Así, la Ley de Educación Nacional N° 26206 establece la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas; la resolución del CFE N° 134/11 aprueba diversas estrategias tendientes a mejorar las trayectorias escolares: en el mismo sentido la resolución CFE N° 174/12 hace efectiva la garantía del derecho de la educación para todos los/as niños/as y jóvenes, implementando la continuidad pedagógica como modo de sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños de nuestro país. En nuestra provincia se hace efectiva además a través de la resolución CGE 1550/13.

En cuanto a la perspectiva didáctica, la alfabetización plantea a los equipos institucionales un problema central: el metodológico. No es posible la organización del trabajo sin la definición de variables metodológicas que permiten la organización no sólo en el plano discursivo sino además en el plano de la acción enseñante. En la dimensión metodológica el desafío de esta acción de formación consiste en revisar y diseñar propuestas metodológicas viables en las escuelas, y asumir una perspectiva crítica de interpretaciones tecnocráticas que conciben las metodologías como recetas instrumentales, impulsando la discusión política y académica sobre el tema (Zamero, 2011). En ese sentido se discu-

tirán puntos centrales vinculados al proyecto de aula: los vínculos entre alfabetización y literatura, la enseñanza de la lengua como contenido transversal, los enfoques y propuestas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la gramática. También en esta dimensión se abordará la enunciación de consignas y los grados de ayuda que pueden coexistir en un aula para atender diferentes ritmos de aprendizaje y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos.

La perspectiva didáctica

En nuestro Ciclo de formación impulsamos para la alfabetización inicial un modelo de enseñanza analítico que contiene actividades globales, analíticas, sintéticas, de sistematización, integración, cierre y evaluación. Este modelo propone como escena inicial un maestro que lee para/con sus alumnos un texto previamente seleccionado. Y que, instalado en la dimensión discursiva y textual, es consciente de la entrada cultural y lingüística (recordemos que en Argentina no todos se alfabetizan en una sola lengua) que el texto plantea a los aprendices. A partir de allí y sin desafiliarse la sucesión de actividades, de la comunicación y del texto que le da sentido, va planteando las distintas actividades de lectura y escritura. Cada actividad tiene por los menos un contenido focalizado que se destaca sobre otro contenido de base que es la lectura, la escritura o el sistema de escritura.

Pero conviene desnaturalizar la decisión sobre el punto de partida: si bien nuestra interpretación de las investigaciones nos inclina a proponer el comienzo de la alfabetización desde el dominio discursivo, es posible plantear otras entradas, como por ejemplo la oración o la palabra. Sería deseable tener un campo didáctico más rico en estos desarrollos.

Para la alfabetización avanzada proponemos, en consonancia con el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos, un modelo de lectura comúnmente denominado “leer como un escritor” y para la escritura, un modelo de enseñanza retórico cognitivo que se diferencia del retórico clásico en algunos aspectos del planteo del problema retórico, en la concepción recursiva de los procesos y en la presencia de la gramática oracional en la revisión del texto.

En ninguno de estos modelos el error se explica en términos del sujeto que aprende sino en la interacción entre éste y el objeto que está aprendiendo (lengua o literatura según el caso), las condiciones de la enseñanza y las cualidades de la propuesta didáctica.

Las primeras acciones del Ciclo

Empezamos a pensar el Ciclo sobre finales de 2013 y en abril de 2014 comenzaron las primeras acciones consistentes en una serie de jornadas de formación en alfabetización inicial y avanzada, cuyo contenido fue el análisis de los obstáculos que enfrenta el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto institucional y, a partir de ello, los aportes desde el campo de la didáctica de la lengua y de la literatura.

Para explicitar, discutir y acordar las diferentes perspectivas de análisis, en cada jornada se planteó el abordaje focalizado de un tema en torno del cual se jugaron:

- » el análisis de una propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura,
- » la actualización de sus fundamentos teóricos (didácticos),
- » y el análisis del marco normativo que sustenta el planteo de la alfabetización como derecho.

El proceso de formación 2014 sostuvo, por un lado, nutridas jornadas presenciales y plenarias de frecuencia mensual. Por otro, un rico intercambio virtual a través del foro “Alfabetización como derecho”, creado especialmente para el Ci-

clo (*ver Nota 1*). En la primera instancia se ponían en común los lineamientos del trabajo, en la segunda se diseñaban y compartían los proyectos específicos de cada equipo de seccional. Ambas vías se sostienen hasta el momento y constituyen muestras de la construcción colectiva de conocimiento.

Pero la instancia más desafiante del Ciclo es que, de modo simultáneo y como parte fundamental del proceso de formación de los equipos de cada seccional, se propuso que éstos impulsaran jornadas similares con grupos de docentes convocados e inscriptos (preferentemente por escuela), como modo de insistir en que la alfabetización es un proceso de naturaleza institucional y no una responsabilidad de maestros aislados.

Para ello se conformaron equipos integrados (*ver Nota 2*) por el secretario de Educación de cada Seccional, un profesor de Educación Primaria y un profesor de Lengua y Literatura. En este último caso tuvieron preferencia aquellos que, además, son formadores de docentes. Así constituidos, desarrollaron entre cinco y ocho jornadas a lo largo del año en las que se fueron abordando diferentes temas relacionados con la alfabetización inicial y avanzada, y se fue tomando contacto con los principales problemas planteados por maestros y profesores.

Escribir las prácticas

Podemos decir que en apariencia el mayor esfuerzo de los equipos estuvo en los acuerdos necesarios para elaborar, convocar, implementar y sostener hasta la evaluación, las jornadas (40 horas en total) a lo largo de todo el año 2014. Pero una mirada atenta revela además el esfuerzo puesto en el estudio de cada uno de los temas y la elaboración escrita del proyecto local, que constituye un ejercicio previo a las acciones realizadas luego con los docentes. Por otra parte, compartir análisis de problemas que aparecen en la práctica y que exigen una consecuente revisión de marcos teóricos y comunicar resultados en informes de cierre, constituyen desafíos importantes en la formación de los equipos de trabajo. La escritura de un proyecto y la participación en diálogo (escrito) en un foro, ejerce sobre nuestras ideas la fuerza de un modelo analítico que ordena y explicita, a través de la “semántica deliberada”, que plantea la escritura. La escritura fija y objetiva (transforma en objeto) en un cierto grado los acuerdos orales y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de diferentes interpretaciones.

El Ciclo en 2015

En 2015 el Ciclo “Alfabetización como derecho” transita su segundo año de desarrollo dando continuidad a las acciones, pero concentradas en esta oportunidad, en profundizar el análisis compartido de problemas comunes de alfabetización que aparecen en el escenario institucional. Se va consolidando gradualmente el trabajo realizado en 2014, sosteniendo el esquema de jornadas plenarias en AGMER y el desarrollo de jornadas de profundización en cada seccional.

La diferencia del tramo 2015 respecto del 2014 es que todos los equipos trabajan sobre la base de un proyecto unificado y elaborado sobre la base de los problemas emergentes en 2014, que intenta responder a las inquietudes de los docentes en las escuelas.

Esto ha sido posible en gran medida porque los equipos constituidos -y en algunos casos, fuertemente consolidados- en las diferentes seccionales han llevado adelante un proceso de identificación de aspectos del trabajo docente de alfabetización que generan preguntas, dificultades u obstáculos, y que requieren conocimientos específicos, articulación de acciones y recursos, y sólidos marcos teóricos interpretativos para plantear mejoras desde las propuestas de enseñanza.

El foco de estas acciones, insistimos, es el acompañamiento al trabajo institu-

cional de los equipos completos (directores y vices, maestros de apoyo, maestros orientadores integradores, miembros de equipos interdisciplinarios).

Equipos completos

Pensadas en términos de “destinatarios”, las instancias de formación en los departamentos de la Provincia apuntan a que las instituciones puedan participar en equipo integrado por sus directivos y docentes. Si bien se trata de llegar a todos los docentes interesados y por ello no es un requisito excluyente, se prioriza esta condición. Por eso, en 2015 se convoca a las mismas escuelas de 2014, insistiendo en sumar a los docentes o directivos de las escuelas que no hayan concurrido en forma completa. También se han sumado nuevas escuelas. La respuesta a la convocatoria así como el interés sostenido en cada una de las seccionales, han puesto de manifiesto las inquietudes y preocupaciones que movilizan a los docentes comprometidos con la educación pública y con una escuela inclusiva. Todo esto está ocurriendo.

Los contenidos

Compartimos a continuación los contenidos más destacados de las jornadas plenarias que son, a su vez, los contenidos que se desarrollan en las jornadas con docentes. Éstos son propuestos en las jornadas como problemas de la enseñanza, pero al momento de textualizarlos, advertimos que no todos logramos una enunciación que comunique el modo en que los abordamos. Hecha esta advertencia, vemos a continuación algunos contenidos organizados por jornada.

»**Jornada 1:** La alfabetización como derecho. Dimensión político pedagógica, dimensión curricular y didáctica. Análisis de la Resolución N° 174. Representaciones obstaculizadoras del aprendizaje, maduración, aprestamiento, prejuicios sobre la inteligencia. Análisis de las decisiones institucionales y metodológicas en entrevistas a docentes y formadores.

»**Jornada 2:** El problema de la evaluación de los avances en lectura y escritura. Análisis de casos (de alumnos de primer ciclo, segundo y ciclo básico de la secundaria). Análisis y categorización de errores de lectura y escritura. Propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura (alfabética y ortográfica): enfoques, modelos, componentes y propiedades.

»**Jornada 3:** La alfabetización desde su perspectiva semiótica. Lengua escrita y sistema alfabético. Presentación de investigaciones sobre cuadernos de primer ciclo, carpetas de cuarto grado y clases de lectura y escritura de secundaria. Categorías de análisis de cuadernos y carpetas de clase. Evaluación de seguimiento de la enseñanza.

»**Jornada 4:** La lengua como espacio curricular propio y como contenido transversal. Decisiones para la organización institucional y pedagógica de la alfabetización avanzada. Articulación con la escuela secundaria. Alfabetización avanzada (en esta jornada se focaliza la lectura): enfoques, modelos, componentes y propiedades. La formación del lector literario. Aula y biblioteca. Planes y proyectos de lectura de literatura. Enfoques y modelos.

»**Jornada 5:** Alfabetización avanzada (en esta jornada se focaliza la escritura): enfoques, modelos, componentes y propiedades. Elaboración de consignas para guiar a los alumnos en los procesos de planificación, textualización, revisión, reformulación y corrección. Análisis de secuencias didácticas de escritura. Estrategias de reformulación de textos. Criterios de evaluación.

»**Jornada 6:** Literatura y escuela. Criterios para la selección de textos. Diversidad de géneros y autores. Análisis de prejuicios sobre textos “fáciles” y “difíciles”. Literatura clásica y literatura para niños y jóvenes. Organización de tiempos y espacios destinados a la lectura literaria. Categorías de análisis. Relaciones entre texto e imagen. Consignas y taller.

El equipo “base” de AGMER

El equipo conformado en 2014 no era tan diverso como el actual. En el proceso 2015 se han sumado profesores de cátedras de alfabetización inicial y avanzada de diferentes institutos de formación docente (IFD) de la provincia y también de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), bajo la coordinación de la Secretaría de Educación y de la Escuela (EFPS). Ellos son: María Fernanda Casualde, Marcela Guadalupe Cicarelli y Adriana Gomer (Paraná), Yolanda Monzón (La Paz), Claudia Moren (San Salvador), Gabriela Olivari (La Paz), María Eugenia Sandri (Concordia), Claudia Tamaño (Guaaleguay), Liliana Urán (Concepción del Uruguay), Marta Zamero (Paraná) y Marta Zubieta (La Paz).

Conclusiones

En la evaluación final del Ciclo 2014 solicitamos a los equipos de seccionales un trabajo detallado de escritura que considerara los logros alcanzados, los obstáculos superados, los obstáculos que todavía subsisten, lo que a cada equipo le resultó más difícil de enfrentar en el proceso, lo más gratificante y que se desarrolló con mayor solvencia, y los deseos para el futuro (2015).

Podemos decir que logros y obstáculos se inscriben en las líneas planteadas y han sido suficientemente inspiradores de las acciones que hoy sostenemos en toda la provincia con nuevos compañeros en cada una de las seccionales.

Nota 1 » Foros

www.agmer.org.ar

<http://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/escuela-de-formacion-pedagogica-y-sindical/>

Simultáneamente a las acciones presenciales se trabaja en el foro de la página web de AGMER Entre Ríos www.agmer.org.ar donde los docentes de los equipos departamentales mantienen comunicación e interesantes intercambios. Gracias a este foro se acompaña asiduamente a los equipos departamentales y se realiza el seguimiento, se atienden las consultas, se leen sus producciones, se orienta la lectura de bibliografía y se realizan los aportes, recomendaciones y sugerencias convenientes para el desarrollo de las jornadas.

Nota 2 » ¿Cómo se convocó y conformaron los equipos de seccionales de AGMER?

Cada seccional ha formado un equipo departamental cuyos integrantes asumen la defensa de la alfabetización como derecho, están comprometidos y son garantes del mejoramiento y fortalecimiento del proceso alfabetizador en cada una de las escuelas. Cada equipo departamental tiene tres integrantes: el secretario de Educación, un maestro con título de profesor de Primaria o equivalente, y otro con título de profesor de Lengua y Literatura (o equivalente), preferentemente que se desempeñe en el profesorado de formación de maestros. Los siguientes son algunos perfiles que, de modo general, se tuvieron en cuenta para la convocatoria de los profesores:

» Haber puesto en práctica la didáctica de la alfabetización inicial a partir de los textos completos.

» Docentes que se hayan formado en el Ciclo de Formación 2014.

» Haber tenido la experiencia de enseñanza en escuelas de contextos difíciles.

» Que hayan impulsado buenas experiencias de alfabetización en su escuela.

» Que tengan una disponibilidad horaria para asistir a las reuniones de formación con el equipo base, para prepararse y poder realizar las acciones en el departamento.

» Que conciban la alfabetización como un proceso continuo, como un derecho de todas las personas, y como una responsabilidad institucional.

» Que avalen esta formación como un avance en el desarrollo del trabajo de los docentes, tanto en el aula como en el proyecto de la escuela, para la superación de los problemas de alfabetización.

Nota 3 » Evaluación

En cuanto a la evaluación, se realiza sobre la base de los siguientes criterios y estrategias:

» Cumplimiento de las tareas no presenciales (lectura de los materiales impresos y digitales, análisis de casos).

» Organización y desarrollo de las jornadas en cada seccional.

» Sistematización de información sobre casos de buena enseñanza.

» Atención de consultas de los docentes.

» Presentación de informes en tiempo y forma.

Para la evaluación de los docentes se solicitará la presentación de proyectos de lectura y escritura a partir de textos seleccionados en talleres desarrollados en el marco del curso. Se tendrá en cuenta para su aprobación, la incorporación de la bibliografía, la claridad conceptual y las posibilidades de implementación de las mismas en los contextos escolares.

Referencias bibliográficas

-Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). "Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones". Bs. As. Paidós.

-Asociación Internacional de Lectura (1998) "The Reading Teacher". Vol. 52. N° 2. Octubre, 1998, pp.193-216. Presentación conjunta de la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

-Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2002) "Diseñar la coherencia escolar". Madrid, Morata.

-Braslavsky, Berta (2003). "¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción la alfabetización temprana". Bs. As. FCE.

-Ferreiro, Emilia (1999). "Cultura, escrita y educación". Conversaciones de Emilia Ferreiro. México, FCE.

-Ferreiro, E. (2001). "Pasado y presente de los verbos leer y escribir". Bs. As., FCE.

-Ferreiro, E. (2010). Ministerio de Educación de España. Conferencia. Septiembre de 2010.

-Freire, Paulo. (2002). "Pedagogía del oprimido". Bs. As., Siglo XXI.

-Simone, Raffaele (1992). "Diario lingüístico de una niña". Barcelona, Gedisa, 1992.

-Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). "Más allá de la alfabetización". Bs. As. Santillana.

-Giroux, Henry A. (1997). "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Barcelona, Paidós, 1997.

-Zamero, M. (2011). Fundamentación del proyecto de cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.