

Investigación en co-labor para el fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas orientadas al abordaje de la palabra escrita en contextos de alfabetización avanzada

Co-labor Research for the Strengthening and/or Transformation of Didactic Experiences Aimed at Addressing Written Language in Advanced Literacy Contexts

Maria Beatriz Taboada

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
mbtaboada@conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-455>

Recepción: 06 Diciembre 2024

Revisado: 14 Abril 2025

Aprobación: 15 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta avances de una experiencia de investigación en co-labor que involucra a docentes en ejercicio. A diferencia de la investigación colaborativa tradicional, la investigación en co-labor implica un hacer conjunto desde el propio diseño de investigación que, en nuestro caso, se orienta a comprender, fortalecer y/o transformar los vínculos que propiciamos con la palabra escrita en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada. En ese marco, y recurriendo a una Didáctica de la Lengua de orientación crítica, interpelamos nuestras prácticas con el objetivo de promover mejores y más equitativas experiencias de aprendizaje. Desde el recorrido transitado abordamos aspectos que tensionan el diálogo entre saberes docentes, saberes pedagógicos prescriptivos, decisiones didácticas, concepciones de la alfabetización y cuidado de trayectorias educativas en las escuelas. Asimismo, reflexionamos sobre el modo en que dialogan nuestras experiencias de investigación con instancias situadas de formación docente.

Palabras clave: alfabetización avanzada, investigación en co-labor, formación docente, educación básica.

Abstract

The article presents advances in a co-labor research experience involving in-service teachers. Unlike traditional collaborative research, co-labor research involves a joint effort from the very design of the research, which in our case is aimed at understanding, strengthening, and/or transforming the relationships we foster with the written language in schools, in contexts of advanced literacy. Within this framework, and drawing on a critically oriented Language Didactics, we challenge our practices with the aim of promoting better and more equitable learning experiences. From the journey taken, we address aspects that stress the dialogue between teachers' knowledge, prescriptive pedagogical knowledge, didactic decisions, conceptions of literacy, and the care of educational trajectories in schools. We further reflect on the dialogue established between our research experiences and contextually grounded practices in teacher training.

Keywords: advanced literacy, co-labor research, teacher training, basic education.

1. Introducción

Las experiencias didácticas son el resultado de acciones que responden a intencionalidades formativas, significadas de modo diverso por quienes participan en ellas. Hablamos¹, por tanto, de lo que efectivamente ocurre en procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos y dinámicas diversas, y como proceso y producto de una construcción compartida en la que intervienen diferentes subjetividades.

Tomar dichas experiencias como foco de interés para la investigación supone reconocerlas como materialización de las interacciones que estructuran cada sistema didáctico, inscriptas en contextos que las alientan, interpelan y/o desafían. Por ello, más allá de su multidimensionalidad y complejidad, entendemos que constituyen dinámicas privilegiadas para pensar en y desde nuestro quehacer profesional docente, recuperando su carácter singular y situado.

A partir de estas coordenadas iniciales, el presente trabajo comunica avances de una experiencia de investigación en co-labor que desarrollamos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina, desde el año 2022. La misma surge a partir de la conformación de un colectivo de docentes que nos desempeñamos en diferentes niveles del sistema educativo y que compartimos una preocupación sostenida por comprender, fortalecer y/o transformar los vínculos que propiciamos con la palabra escrita en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada².

Ante esa preocupación común asumimos una serie de decisiones vinculadas a la investigación, y enmarcadas en una Didáctica de la Lengua de orientación crítica, que podríamos sintetizar inicialmente en tres ejes:

- Investigar en co-labor.
- Tomar como objeto de indagación y transformación las propias experiencias didácticas.
- Promover instancias de formación y actualización docente que recuperen el carácter transformador de la investigación sobre la propia práctica.

En los apartados siguientes, describiremos y fundamentaremos estas decisiones. Para ello, partiremos de conceptualizar la alfabetización avanzada desde su vínculo con prácticas letradas, a modo de lineamientos teóricos esenciales; posteriormente explicitaremos decisiones metodológicas asumidas; propondremos pensar tanto la investigación en co-labor como el trabajo situado con docentes en instancias de formación como experiencias de innovación, y presentaremos algunas reflexiones construidas desde ambas experiencias a modo de conclusión del recorrido.

2. Prácticas letradas en la alfabetización avanzada

La noción de prácticas letradas nos permite recuperar el carácter social de los vínculos que sostendremos con la lengua escrita: leemos y escribimos en el marco de formas culturales de empleo de dicha lengua, es decir como parte de prácticas letradas específicas (Street, 1984; Zavala, 2009) en las que intervienen identidades y poderes (Kleiman, 2021; Lillis y Scott, 2007).

En diálogo con dichas conceptualizaciones, abordar la lectura y la escritura en las instituciones educativas supone -desde esta perspectiva³- trabajar en torno a prácticas sociales vinculadas a la palabra escrita, tomando distancia de otros enfoques que se centran exclusivamente en el texto, en tanto objeto lingüístico, o en procesos cognitivos involucrados en su producción e interpretación (Atorresi y Eisner, 2021; Zavala, 2009).

En ese sentido, resulta necesario tener presente que las prácticas letradas de nuestros y nuestras estudiantes, y sus familias pueden tener significativas distancias con las que son promovidas en la escuela, y presentadas como hegemónicas y universales (Street y Street, 2004), que puede generar situaciones de exclusión. Esto es así

porque en las prácticas letradas empleamos diferentes recursos de literacidad (Blommaert, 2013); es decir, conocimientos, habilidades, prácticas y materiales que poseen una distribución desigual en la sociedad.

Por todo ello, no podemos asumir que las prácticas letradas y su abordaje en la escuela se vinculan al aprendizaje de técnicas, sino que, por el contrario, demandan el reconocimiento de modos de interacción con la palabra escrita diversos, complejos, situados y atravesados por factores contextuales.

Las conceptualizaciones que aquí compartimos y que nos permiten explicitar un posicionamiento epistemológico, no solo sobre la lectura y la escritura sino también sobre su abordaje en la educación formal, no constituyeron un punto de partida para la investigación que enmarca este artículo, sino que, por el contrario, forman parte de la construcción colectiva que sostiene la propuesta y a la que nos referiremos posteriormente. Así, si el interés inicial del equipo estuvo vinculado a los modos de abordaje de la lectura y la escritura en las escuelas, en contextos de alfabetización avanzada, su redefinición en términos de prácticas letradas supuso un sostenido recorrido de formación en el contexto de la experiencia de investigación en co-labor.

En lo que respecta a la alfabetización avanzada, necesitamos localizar el inicio de este nivel del proceso alfabetizador en el segundo ciclo de la escuela primaria⁴, así como vincularlo a la intencionalidad didáctica de contribuir al desarrollo de una mayor autonomía por parte de las y los estudiantes frente a prácticas letradas diversas (Melgar, 2005; Schleppegrell, 2004; Taboada, 2021).

Al respecto, si ponemos en diálogo alfabetización avanzada y educación formal obligatoria en la Argentina, podemos reconstruir la existencia de un largo recorrido de formación que se inicia en la educación primaria y atraviesa la escuela secundaria. En dicho recorrido, la noción de práctica letrada alienta una mirada situada de los abordajes de la palabra escrita que proponemos y orienta su fortalecimiento y/o transformación en el contexto de experiencias didácticas concretas.

3. Investigar en y desde la práctica docente como oportunidad y desafío

En el apartado anterior establecíamos una diferenciación entre decisiones germinales para nuestra experiencia de investigación y construcciones propias del desarrollo del proyecto. En ese mismo sentido, podemos reconocer como impulso inicial la certeza de que investigar en y desde la práctica docente es tanto una oportunidad como un desafío: una oportunidad, porque promueve la reflexión sistemática sobre y desde la propia práctica, a la vez que potencia un modo de hacer investigación situado y sensible al contexto; un desafío, en la medida en que tensiona representaciones, saberes y condiciones de trabajo docente.

Sobre la primera de estas dimensiones, resulta necesario considerar que la práctica docente posee un alto grado de indeterminación, dependiente del contexto en el que se desarrolla (Diker y Terigi, 1997), por lo que ciertas propuestas de investigación pueden no resultar acordes al interés docente de evaluar, redefinir o enriquecer experiencias didácticas concretas.

En ese sentido, entendemos que la investigación en contextos educativos no siempre se ha comprometido con una mejora de las prácticas ni ha impulsado instancias de retroalimentación de las experiencias analizadas o de trabajo conjunto con los y las docentes que han co-laborado en los proyectos. En cierta medida, esto se debe a las distancias que pueden existir entre los intereses y objetivos de quienes trabajan en las escuelas y quienes investigan sus experiencias (Perines, 2018), y a la siempre compleja relación entre teorías y prácticas. Por ello, tal como sostiene Nussbaum (2017), algunos equipos han decidido resguardar de las observaciones ciertos espacios y prácticas institucionales.

Desde el reconocimiento de estas tensiones, construimos una propuesta de investigación en co-labor, orientada a la innovación, en el entendimiento de que necesitamos también generar conocimientos con otros y otras desde y para las escuelas, con la mirada puesta en el fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas. Por ello, en los próximos apartados describiremos brevemente las decisiones metodológicas asumidas, así como el modo en que pensamos la relación entre investigación e innovación en el contexto de nuestra experiencia.

3.1. Algunas decisiones metodológicas

Tal como anticipábamos, para el desarrollo de nuestras investigaciones asumimos un diseño de investigación en co-labor (Gandulfo y Unamuno, 2020; Leyva y Speed, 2008; Rappaport, 2007), situado en el ámbito de la investigación-acción, en la medida en que se orienta a una mejora de prácticas docentes (Nussbaum, 2017).

Nuestro equipo de trabajo se conformó en el año 2019, en el ámbito de la Universidad Autónoma de Entre Ríos⁵, e involucra a docentes que nos desempeñamos en diferentes niveles del sistema educativo, en la provincia de Entre Ríos, Argentina.

A diferencia de la investigación colaborativa tradicional, donde un grupo de personas participan de un proyecto de investigación diseñado por otra u otras, la idea de colaboración que sostiene nuestro trabajo involucra la planificación conjunta de la investigación a realizar, lo que demanda una toma de decisiones compartida desde dicha instancia y en todo el proceso⁶, así como un posicionamiento horizontal para la construcción conjunta de saberes (Corona Benkin, 2012). En este contexto, la definición de roles y responsabilidades forma parte de la construcción colaborativa y participativa que sostiene la propuesta (Pérez Daniel, 2002).

De este modo, la colaboración constituye el principio que organiza la investigación, en la que cada integrante actúa como co-constructor/a de significados (Denzin, 2005; Lassiter, 2005; Rappaport, 2007).

El equipo de investigación en co-labor⁷ ha creado un grupo de estudio⁸ y realizado dos investigaciones articuladas, aunque en el contexto de este artículo nos interesaría referirnos en particular al Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Leer y escribir en la alfabetización avanzada: abordaje colaborativo de vínculos reales y posibles con la palabra escrita en la escuela”⁹, que desarrollamos desde el año 2022 en el Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CRIHCS), Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En dicho proyecto asumimos un posicionamiento interpretativo desde el que buscamos comprender en su complejidad prácticas de enseñanza orientadas a fortalecer competencias de lectura y escritura en el contexto de la alfabetización avanzada, así como diseñar, implementar y evaluar secuencias y materiales didácticos que permitan atender o acompañar el abordaje de dificultades y desafíos asociados a dichas prácticas. Para tal fin, recurriendo a un diseño cualitativo de orientación etnográfica (Lillis, 2008; Rockwell, 2009)¹⁰, nos interesa comprender los fenómenos a partir de los significados que los/as participantes les otorgamos (Denzin y Lincoln, 2011).

Asimismo, para el abordaje de los registros producidos en la investigación recurrimos a procesos analíticos de interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (Rockwell, 2009).

El proyecto ha sostenido y sostiene una fructífera relación dialógica con instancias de formación docente, auto o heterogestionadas. Las mismas se sustentan en nuestras experiencias de investigación en co-labor, no desde una comunicación directa de sus procesos y/o resultados, sino desde la intencionalidad de replicar modos más horizontales de construir conocimientos para y desde la práctica docente, siempre en el contexto de una Didáctica de la Lengua de orientación crítica.

Abordaremos algunos avances de la investigación y explicitaremos el modo en que se vinculan con experiencias particulares de formación docente -en los puntos 4 y 5 de este artículo- pero, previamente, nos interesaría explicitar cómo entendemos la relación entre investigación e innovación.

3.2. Investigación e innovación como continuidad

En el contexto de nuestra experiencia, asumimos que la investigación en co-labor constituye una estrategia de intervención para la mejora de las prácticas docentes y, por tanto, de innovación, reconociendo además la

imposibilidad de pensar límites claros entre investigación e intervención (Corona Benkin, 2012; Unamuno, 2019).

Tal como la entendemos, la innovación constituye un proceso intencionado de cambio que puede ser gestionado desde los niveles micro -el aula-, meso -la institución educativa- y/o macro -los organismos de gestión educativa jurisdiccionales, nacionales y/o internacionales-. En nuestra investigación, el trabajo de indagación alienta una evaluación, resignificación, fortalecimiento y/o transformación de experiencias didácticas, centradas en el nivel micro y gestionada por cada docente que, sin embargo, busca trascender las experiencias áulicas desde las decisiones de planificación asumidas en forma colegiada en la propia institución educativa, desde intercambios enmarcados en espacios y ámbitos de actualización y formación diversos, y desde la discusión de procesos y resultados. En ese sentido, reconocemos también que no existe innovación sin formación docente (Zabalza y Zabalza Cerdeirña, 2012).

Por ello, tal como hemos explicitado, investigación e innovación se articulan en el diseño de propuestas de formación que recuperan los saberes construidos para y desde el diseño de experiencias innovadoras, definidas como aquellas que “al desequilibrar la ‘rutina’ del sistema educativo e introducir elementos conflictivos para las viejas formas, van corriendo permanentemente el límite de lo posible” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 73).

4. La investigación en co-labor como experiencia de innovación educativa

Desde la conceptualización de nuestra investigación en co-labor como experiencia de innovación educativa nos interesa recuperar el carácter intencionado del diseño metodológico, que buscó superar las tensiones entre miradas externas e internas sobre las experiencias didácticas. En ese sentido, la propuesta parte de una incomodidad frente a modos tradicionales y dominantes de producir conocimientos sobre el cotidiano escolar, externos a la escuela, que aparecen insistente en los registros generados en el proyecto.

Tal como la entendemos, la investigación en co-labor que desarrollamos constituye una experiencia de innovación educativa porque busca evitar construir como superior el conocimiento científico externo frente al producido por agentes sociales involucrados en forma directa en las problemáticas que constituyen el punto de partida de la investigación. Asimismo, la investigación sobre las propias prácticas alienta su revisión crítica, una reflexión compartida y sostenida, y una construcción colaborativa de conocimientos, promoviendo un vínculo diferente con los desafíos didácticos que se nos presentan, particularmente en contextos de alfabetización avanzada. Genera, en definitiva, nuevos espacios y nuevas dinámicas de aprendizaje y construcción colaborativa.

En el desarrollo de nuestro proyecto reconocemos la construcción progresiva de ciertos desplazamientos o transformaciones vinculadas al modo en investigamos, con respecto a otras experiencias transitadas por quienes integramos el equipo de co-labor:

- De la investigación sobre procesos educativos a la investigación en procesos educativos.
- De la participación en investigación externas a una investigación entre docentes.
- De las prácticas a nuestras prácticas.
- De la reflexión individual¹¹ al trabajo colaborativo.
- De la búsqueda de explicaciones teóricas a la construcción de conocimientos desde la práctica.
- Desde la omnipresencia de categorías teóricas a la valoración de categorías nativas (Taboada et al., 2021).

En lo que respecta al abordaje de la escritura, la investigación nos ha permitido reconstruir tensiones entre el protagonismo de la palabra escrita en la sociedad y en las instituciones educativas, y lo que efectivamente se hace con la escritura en las escuelas; entre una concepción de escritura como actividad social compleja y situada -en diálogo con los lineamientos teóricos que hemos definido para este trabajo-, y un abordaje escolarizado que

no logra recuperar dicha complejidad; entre los objetivos de la alfabetización avanzada y las decisiones didácticas que sustentan algunas de las experiencias analizadas (Taboada, 2022).

Si bien podríamos detenernos en el abordaje de estas y otras tensiones, nos interesa recuperar aquí cuatro emergentes vinculados a las experiencias y prácticas abordadas en nuestra investigación:

- Resistencia ante discursos externos, prescriptivos, que desautorizan prácticas áulicas.
- Desafíos vinculados al abordaje de prácticas letradas ante tiempos escolares fugaces.
- Existencia de experiencias didácticas atomizadas.
- Distancias entre intencionalidades didácticas y prácticas efectivamente desarrolladas.

Esta focalización responde al hecho de que las mismas han constituido factores relevantes tanto en la investigación en co-labor como en el diseño de propuestas para el trabajo situado con docentes, en instancias de formación, como podremos observar en el próximo apartado¹².

En el primero de los puntos mencionados, los registros de la investigación dan cuenta de una disconformidad y resistencia sostenida frente a discursos prescriptivos, fundamentalmente externos a las escuelas, y vinculados a normativas y otros documentos jurisdiccionales, que desconocen y desautorizan las prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas, sin tender puentes entre lo que hay y lo que se plantea como deseable. Al respecto, entendemos con Birgin (2019) que, cuando se plantea una propuesta de innovación como única opción válida, “se deslegitima la escuela en su tarea de transmisión cultural y se produce una desautorización de la posición de los docentes en relación con su propio saber” (p. 133).

Podemos hablar aquí de una clara tensión entre saberes docentes, construidos desde la práctica, y saberes pedagógicos prescriptivos (Rockwell y Mercado, 2003).

En lo que respecta a los desafíos que suelen plantear los tiempos escolares para un abordaje sostenido de prácticas letradas, la investigación registra un desarrollo significativo de microexperiencias vinculadas al abordaje de la palabra escrita (Taboada, 2022). Las mismas responden a diseños didácticos intencionales, singulares, situados y acotados en el tiempo, que buscan recuperar la complejidad de las prácticas letradas abordadas. Podemos vincularlas, por tanto, a una *invención del hacer* (Terigi, 2019); es decir, a un modo específico de actuación, desde saberes docentes y ante ciertas vacancias -de recursos materiales, de formación, de tiempos, etc.-.

El carácter singular de las microexperiencias sustenta también el tercer punto que enunciábamos, vinculado a la atomización y a la existencia de esfuerzos mayormente individuales para el abordaje de la palabra escrita.

Finalmente, la distancia entre intencionalidades y prácticas nos permite, por un lado, recuperar reflexiones vinculadas a la alfabetización como derecho y a la certeza de que hace falta un trabajo sostenido con la palabra escrita para el cuidado de trayectorias educativas en las escuelas y, por otro, revisar críticamente decisiones didácticas que no responden adecuadamente a los objetivos perseguidos. En ese sentido, frente a las microexperiencias mencionadas, encontramos también una recurrencia a prácticas letradas no suficientemente andamiaadas, en las que las lecturas y escrituras aparecen desprovistas de su condición de prácticas sociales complejas.

5. El trabajo situado con docentes como experiencia de innovación

Aunque hemos tenido a nuestro cargo diferentes instancias de formación que dialogan con las experiencias construidas en el PICT¹³, optaremos por referirnos brevemente a las decisiones asumidas en el contexto de proyectos de formación solicitados al equipo por Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)¹⁴ de la Provincia de Entre Ríos, desarrolladas en diferentes localidades, entre los años 2022 y 2024.

Al respecto, necesitaremos inicialmente vincular dichas instancias a la existencia de normativa jurisdiccional que regula las prácticas que los estudiantes del sistema formador provincial desarrollan en diferentes

instituciones asociadas¹⁵. La misma, buscando además “fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua” (Consejo General de Educación, 2011, p. 8). Desde dicho marco normativo se espera que los ISFD formulen proyectos de vinculación que incluyan propuestas de formación continua para docentes y directivos que trabajan con los docentes en formación.

En ese contexto, a solicitud de diferentes ISFD de la provincia y en diálogo con sus equipos directivos, diseñamos proyectos formadores orientados a fortalecer el trabajo con la palabra escrita en las escuelas.

Todos los proyectos implementados tuvieron la particularidad de alentar la participación conjunta de directivos y docentes de escuelas asociadas, estudiantes de formación docente y personal del ISFD, en dinámicas de construcción horizontal de conocimientos sobre experiencias didácticas vinculadas al abordaje de prácticas letradas en diferentes espacios curriculares. De este modo, trabajamos con docentes de enseñanza básica, secundaria -así como estudiantes de formación docente de ambos niveles- y superior, lo que permitió no solo abordar desafíos vinculados al trabajo con prácticas letradas en diferentes niveles sino también pensar articulaciones entre estos.

Sin embargo, nos interesa en particular aquí referirnos al modo en que estas instancias de formación, orientadas a la innovación, dialogan con las dinámicas propias de la investigación en co-labor y con los emergentes que hemos enunciado en el apartado anterior.

Construimos los proyectos formadores con base en ciertas certezas desarrolladas desde la investigación. De este modo, en diálogo con los emergentes enunciados, propusimos:

- Evitar discursos que desautoricen prácticas, promoviendo en cambio una revisión de experiencias didácticas horizontal y respetuosa de los saberes docentes puestos en juego. Revalorizando, además, en este contexto, la invención del hacer asumida por los y las docentes.
- Considerar los tiempos escolares como un factor que desafía y tensiona prácticas y, frente a ello, promover un trabajo centrado en microexperiencias didácticas que permitan resignificar, fortalecer y transformar lo que efectivamente ocurre en las aulas, siempre de modo situado.
- Alentar una evaluación crítica de experiencias y concepciones que las sustentan, partiendo de experiencias didácticas externas para avanzar en la autoevaluación, la transformación y/o el fortalecimiento de las propias producciones.
- Evidenciar, desde las experiencias didácticas analizadas, la necesidad un trabajo andamiado de prácticas letradas para la adquisición progresiva y sostenida de recursos de literacidad en toda la alfabetización avanzada.
- Promover el compromiso institucional y el trabajo colegiado para intentar superar la atomización de prácticas y fortalecer el cuidado de trayectorias educativas.
- Desplegar, en las instancias de formación, dinámicas propias de la investigación en co-labor que desarrollamos, desde la certeza de que alientan una construcción colaborativa y enriquecida de conocimientos en, desde y para las propias prácticas.

Sobre el primero de esos puntos, coincidimos con Blejmar (2022) cuando afirma que hay que evitar “ofender la historia” al intentar transformar prácticas, presuponiendo o comunicando que todo lo hecho está mal. Las innovaciones solo son posibles desde el reconocimiento de lo que se ha estado haciendo y a partir de la construcción de vínculos de confianza que enmarquen su revisión y resignificación.

Sobre el tercero, quisiéramos indicar que las primeras experiencias didácticas sometidas a evaluación en cada proyecto estuvieron vinculadas a prácticas del propio equipo. Sin embargo, no seleccionamos experiencias modélicas sino casos frente a los que habíamos diagnosticado necesidades de transformación. De este modo, las dinámicas promovidas en los proyectos formadores replicaron una modalidad de trabajo de la investigación en co-labor: son las prácticas de cada docente implicado las que se convierten en objeto de interés e indagación, se

despliegan a modo de mapeo real de experiencias y alientan miradas críticas respetuosas, sensibles y comprometidas con su transformación y/o fortalecimiento. Comprometidas, en definitiva, con una innovación construida desde el hacer, desde la experiencia docente y desde cada escuela.

Sobre el penúltimo punto, insistimos en la necesidad de comprometer al colectivo docente de cada escuela en el diseño de un proyecto alfabetizador institucional (Taboada, 2021), como instancia de construcción curricular situada y orientada a la toma de decisiones conjuntas para acompañar las prácticas letradas que proponemos a nuestros y nuestras estudiantes en las escuelas. Dicho proyecto permitiría recuperar y poner en diálogo los esfuerzos individuales para evitar prácticas atomizadas, y promovería dinámicas consensuadas e institucionalmente enmarcadas de innovación colectiva.

De este modo, nuestra investigación dialoga con propuestas de formación docente orientadas a la innovación en las que no nos posicionamos como investigadoras que comparten un saber ya construido, sino como colegas que promueven modos colaborativos de interacción para la revisión, el fortalecimiento y/o la transformación de experiencias didácticas vinculadas a la palabra escrita en las escuelas.

6. Algunas consideraciones finales

Al proponer pensar nuestra investigación en co-labor y el trabajo situado con docentes en el contexto de proyectos formadores como experiencias de innovación, estamos reconociendo que ambas experiencias se orientan a una interrupción de la recurrencia (Blejmar, 2022), a instalar un quiebre en la cotidianeidad, en tanto dimensión constitutiva esencial de todo proceso de mejora. Reconocemos, además, que ambas responden a un proceso intencionado de cambio que busca superar tensiones vinculadas a prácticas dominantes de investigación y formación docente.

Sin embargo, no las planteamos como procesos radicales de mejora, sino como propuestas que buscan respetar la historia, los esfuerzos y las voluntades y, desde ese lugar, construir dinámicas de innovación que alienten la construcción colaborativa y el cambio. En ese sentido, entendemos que innovar no consiste en “partir de cero, sino que partiendo de lo mucho que ya se ha hecho (y reconociendo el esfuerzo de quienes lo han hecho) se busca ir mejorando lo que se tenía” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 27).

Frente a ello, entendemos que, al posicionarnos como investigadores e investigadoras docentes, la investigación en co-labor alienta la creación y el fortalecimiento de vínculos de confianza que nos permiten avanzar en la construcción de conocimientos didácticos conjuntos, situados y enriquecidos, que regresan al aula a través de nuevos diseños didácticos y desde el trabajo con otros y otras, en las propias escuelas y en diferentes ámbitos de formación. Asimismo, la asunción de responsabilidades compartidas en la investigación, tanto en el diseño como en la producción, análisis y comunicación, habilita una construcción de conocimientos no solo vinculados a los resultados del proyecto sino también a su proceso (Patton, 2015).

Por todo lo expuesto, entendemos que las experiencias transitadas nos permiten tanto fortalecer nuestro protagonismo en la transformación de experiencias didácticas como resignificar esfuerzos orientados a fortalecer las trayectorias educativas de nuestros y nuestras estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., Xifra, S. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, pp. 14-35. DOI:10.14483/22486798.17128
- Birgin, A. (2019). ¿Enseñar? Siempre. Meirieu en nuestra biblioteca pedagógica. En Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Ed.), *Bitácoras de la innovación pedagógica* (pp. 121-136). Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Blejmar, B. (2022). Al cambio, a la innovación, no se la decreta: Se la gestiona planificada y flexiblemente (pp. 189-200). En T. Vinacur y L. Landeo (Comps.), *Mejora escolar: Enfoques, evidencias y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: OEI.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), pp. 440-459. DOI: doi.org/10.1111/josl.12042
- Consejo General de Educación (2011). *Resolución N°3266*. CGE.
- Corona Benkin, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal (pp. 35-44) En M. R. Pérez Daniel y S. Sartorello (Eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Chiapas, México: MISPAT, UNACH, UASLP, CENEJUS, COCyTECH.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation (pp. 933-958) En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3º). Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research* (pp. 1-19) En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4a). Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gandulfo, C., y Unamuno, V. (2020). Nota metodológica. ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? (pp. 37-46). En V. Unamuno, C. Gandulfo, y H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kleiman, Á. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, pp. 68-82. DOI: 10.14483/22486798.16911
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Leyva, X., y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor (pp. 34-59). En L. Xochitl, A. Burguete, y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas en América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México DF, México: CIESAS, FLACSO.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), pp. 353-388. DOI: https://doi.org/10.1177/0741088308319229
- Lillis, T., y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), pp. 5-32. DOI:10.1558/japl.v4i1.5

- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), pp. 1-15. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes (pp. 23-45) En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Dublín, Irlanda: Researchpublishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Pérez Daniel, M. R. (2002). Prólogo (pp. 11-14) En M. R. Pérez Daniel y E. Sartorello (Coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Chiapas, México: MISPAT, UNACH, UASLP, CENEJUS, COCyTECH.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?, *Estudios sobre Educación*, 34, pp. 9-27. DOI: 10.15581/004.34.9-27
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43 (enero-diciembre), pp. 197-229.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México DF, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. V., y Street, J. C. (2004). La escolarización de la literacidad (pp. 181-210) En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Taboada, M. B. (2021). *Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. (Re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Taboada, M. B. (2022). “¿Está bien, como docente, pretender ‘al menos algo’?” Aportes desde una investigación en colaboración a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2), pp. 1-14. DOI: 10.7764/PEL.59.2.2022.4
- Taboada, M. B., Cejas, M. A., Pais, L. G., Núñez, F. D., Sánchez, C. C. D., Olivera, M. I. A., Caire, M. L., y Abrigo, C. A. (2021). Investigar para comprender y transformar procesos y prácticas situadas en el ámbito educativo: Experiencias y desafíos desde una investigación en colaboración. En *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134437>
- Terigi, F. (2019). Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar (pp. 99-110) En S. Dubrovsky, P. Enright, N. Filidoro, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, y V. Rusler (Comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Unamuno, V. (2019). N'ku Ifweln'uhu: Etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de Educación*, 17(27), pp. 125-146. DOI: 10.14516/fde.701
- Zabalza, M. Á., y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura (pp. 23-35) En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Notas

- 1 Esta comunicación se enmarca en una experiencia de investigación colectiva y, por ello, hemos optado por sostener una enunciación plural que busca dar cuenta de sus condiciones de producción.
- 2 Retomaremos esta conceptualización en apartados posteriores.
- 3 La noción de prácticas letradas se inscribe en un enfoque sociocultural, vinculado a los Nuevos Estudios de Literacidad. Para una aproximación a los desarrollos de dicho enfoque en el contexto latinoamericano, sugerimos consultar Atorresi y Eisner (2021); y Moreno y Sito (2019).
- 4 El sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles que suelen presentarse asociados a edades teóricas: educación inicial (45 días a 5 años), primaria (6 a 11/12 años), secundaria (12/13 a 17) y superior. La educación es obligatoria desde los 4 años y hasta la finalización de la educación secundaria. Al respecto cabe aclarar que más allá de la referencia a edades teóricas más o menos homogéneas como rasgo caracterizador de los diferentes niveles, la edad real de quienes los transitan no constituye un factor estable.
- 5 El contexto institucional marco se vincula con la formación docente inicial y/o constituye uno de los ámbitos de desempeño profesional de quienes participamos de la investigación, por lo que representó un ámbito común y propicio para generar e inscribir la experiencia.
- 6 Si bien existió una convocatoria inicial externa, a cargo de la autora de este artículo, la misma solo implicó la generación de un espacio para definir intereses comunes y comenzar a diseñar la propuesta de investigación como tal.
- 7 Dicho equipo se encuentra actualmente conformado por siete docentes que nos desempeñamos en la enseñanza obligatoria o bien en la enseñanza obligatoria y superior, en espacios curriculares vinculados con la Lengua y la Literatura o la formación docente en dicho campo. La participación en el proyecto es voluntaria y cada participante ha brindado su consentimiento libre e informado.
- 8 Grupo de Estudio Lecturas y escrituras en contextos de alfabetización avanzada, aprobado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en el año 2021.
- 9 Proyecto aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación de la Argentina. Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Taboada. Cabe aclarar que, más allá de este financiamiento para el desarrollo de la investigación, quienes conformamos el equipo de trabajo no recibimos retribución económica por nuestra participación.
- 10 En el contexto del proyecto trabajamos con registros diversos: narrativas de prácticas docentes que involucran la descripción densa de experiencias didácticas, textos autoetnográficos orientados a describir y reflexionar sobre las propias prácticas, notas de campo que documentan el trabajo colaborativo (Taboada, 2022).
- 11 En este caso, recuperamos experiencias de investigación en posgrado de docentes que integran el colectivo de investigación en co-labor, transitadas como procesos mayormente individuales y autogestionados.
- 12 Por la orientación del monográfico en que se inscribe este artículo, nos interesarán en particular detenernos en el modo de que los recorridos de investigación realizados nos han permitido intervenir en experiencias de formación docente orientadas a la innovación educativa, que dialogan con los aprendizajes construidos desde el trabajo en co-labor.
- 13 Desde su constitución, el equipo y/o parte de sus integrantes hemos diseñado e implementado propuestas de capacitación, tanto auto como heterogestionadas-en y desde la provincia de Entre Ríos- y hemos participado en instancias de discusión de sus procesos y resultados -en eventos organizados en diferentes países-.

- 14** La formación inicial de docentes en la Argentina está a cargo de universidades y de institutos de formación docente de nivel superior no universitario.
- 15** Las instituciones asociadas son aquellas que reciben a los y las estudiantes de formación docente que realizarán sus prácticas profesionales, asumiendo un rol de co-formadoras en dicho proceso.