



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE ROSARIO**

**ESPECIALIZACIÓN EN ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN**

**CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS.**

**EL NIVEL INICIAL COMO ÁMBITO DE INCLUSIÓN POSIBLE.**

**Trabajo Integrador final para cumplir con los requisitos formales para la  
obtención del título de la especialización en Alfabetización e Inclusión.**

**Alumna: Prof. De Educ. Especial/ Prof. De Educ. Preescolar. / Claudia Patricia  
Mattiussi.**

**Tutora: Pga. Stella Perino.**

**Co-tutora: Dra. Mónica Báez.**

**Rosario, Julio de 2021.**

## **Agradecimientos**

A Stella Perino por su calidad humana, su humildad, su generosidad y el tiempo que me ha dedicado.

A mi compañero Javier Aguilera y a mi compañera Fernanda Felice, quienes me han acompañado con sus aportes, sus palabras, y han enriquecido mis aprendizajes en el trayecto de la Especialización.

A los formadores que han sido parte de esta necesaria experiencia académica, especialmente, a Mónica Báez que me ha alentado a seguir apostando para alcanzar la meta deseada.

A la directora del Jardín de Infantes por su predisposición para permitirme efectuar este trabajo de campo en la institución educativa.

A las docentes por su generosidad para recibirme en las salas.

## INDICE

Resumen .....	4
A – Contexto de descubrimiento.....	5
I. Introducción .....	6
II. Objetivos .....	8
III. Marco teórico.....	9
1. Breve historia de la escritura .....	9
2. El proyecto alfabetizador de la Escuela de la Modernidad .....	16
3. Aportes a la interpretación de los procesos de alfabetización inicial: Orientaciones políticas y algunos problemas teóricos vinculados. ....	18
4. Los aportes de Emilia Ferreiro en relación a las conceptualizaciones de los niños/as acerca del sistema de escritura.....	20
5. La construcción de la escritura en el niño/a.....	23
6. Las conceptualizaciones acerca de la lengua escrita que subyacen a las prácticas docentes. ....	26
7. Repercusiones actuales de sus Investigaciones. ....	27
8. Paradigma de la Inclusión educativa .....	29
IV - Problema.....	34
V - Población .....	35
VI – Diseño metodológico.....	37
Metodología: características del diseño y la investigación .....	37
La implementación del diseño: La entrevista.....	38
La Observación .....	38
B – Contexto de la realidad .....	41
VII – Presentación y análisis de datos.....	42
C – Contexto de justificación .....	60
VIII – Interpretación y justificación .....	61
IX - Conclusiones. ....	76
X – Reflexiones finales .....	82
F - Apéndice. ....	119
Procesos de alfabetización en pandemia. ....	120

## **RESUMEN**

El propósito de este trabajo de campo fue analizar y reflexionar acerca del funcionamiento de algunas prácticas educativas en el Nivel Inicial desde un enfoque que atendiera a la necesaria diversidad de los sujetos y también a la pertinencia de la multiplicidad y continuidad de dichas prácticas, en el Jardín de Infantes n° 182, de la localidad de Beravebú (Santa Fe). El diseño de la investigación se basó en un enfoque cualitativo, que permitió definir e interpretar categorías de análisis inherentes a los procesos observados.

Las conclusiones permitieron demostrar, que las prácticas que predominaban en las clases de estas docentes, en este contexto particular observado, si bien intentaban abordar las condiciones necesarias para promover el desarrollo de procesos alfabetizadores que aproximaran a los infantes a las prácticas de escritura y de lectura, carecían de reflexión en cuanto al abordaje de las propuestas y en ciertas ocasiones, de significación en cuanto a los procesos de construcción. En referencia a la teoría que subyacía en estas prácticas, si bien ha sido posible vislumbrar la inquietud y la curiosidad por la línea de trabajo constructivista, aparecía como necesidad la revisión de los principios básicos que ahí se postulaban, con el propósito de contar con herramientas teóricas fundamentales para continuar aprendiendo, para tener la posibilidad de construir conocimiento teniendo presente que las desigualdades son condicionantes, pero no son determinantes. Este predominio en muchas ocasiones del sentido común, llevaba a oportunidades perdidas en cuanto a profundización, capitalización de experiencias y de generar avances posibles.

## **A – CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO**

## I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo de campo ha sido analizar y reflexionar acerca del desenvolvimiento de algunas prácticas educativas en el Nivel Inicial desde un enfoque que atendiera a la necesaria diversidad de los sujetos y también a la pertinencia de la multiplicidad y continuidad de dichas prácticas.

He abordado paradigmas que permitieran entender al Nivel Inicial como un espacio de inclusión posible, analizando qué mecanismos y/o representaciones sociales se lograban visibilizar en la institución educativa determinada para este trabajo. He revisado lo que se ponía en evidencia a través de su organización y sus prácticas del lenguaje, atendiendo al entrecruzamiento de una dimensión subjetiva que implicaba, la problemática del aprendizaje, y una dimensión epistemológica en relación a el proceso de alfabetización.

Para llevar a cabo este trabajo de campo, he recorrido un camino de investigación teórica fundamentado a partir de los aportes de teorías que vislumbran la complejidad del proceso de alfabetización, atendiendo a las particularidades de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la infancia. Pensando en la complejidad que esta cuestión reviste desde el campo social y educativo, en un intento de indagar acerca de cómo se desarrollaban las prácticas del lenguaje y cómo eran implementadas en los acontecimientos: hablar, leer y escribir, y el acercamiento a la literatura.

He partido del supuesto que, poner en cuestión “el saber y el saber hacer”, es tarea de las instituciones educativas, para proporcionar a los niños/as contextos educativos variados en los cuales encontrar oportunidades de utilizar el lenguaje con diversos propósitos dirigidos a diferentes interlocutores, a través de géneros discursivos diversos.

La intención final ha sido la de poder pensar sobre las significaciones que se ponían en juego, es decir, cómo eran situadas y tenidas en cuenta estas prácticas, si eran sostenidas en una continuidad necesaria y progresiva de actividades que favorecieran un proceso de alfabetización inclusivo basado en la diversidad y continuidad como conceptos claves.

Algunos de los interrogantes que guiaron y promovieron el presente trabajo fueron:

- ¿Qué lugar se le otorga a la oralidad en el Nivel Inicial?

- ¿Se trabaja, la función social de la escritura?
- ¿Qué opinión tienen las docentes acerca de la importancia de prácticas de lectura y escritura a nivel personal? ¿Qué les pasa con la propia lectura? ¿Y la escritura personal?
- ¿Cuáles son las actividades que se proponen para favorecer las construcciones de los niños acerca de los procesos de lectura y escritura?
- ¿Qué valor se le otorga a la literatura en el nivel?
- ¿El Nivel Inicial atiende a las diferencias devenidas en los aprendizajes?
- ¿Cuáles son las prácticas letradas que adoptan?
- ¿Hay alguna relación entre estas prácticas y un paradigma de inclusión educativo?

Con el objeto de considerar y reflexionar acerca de las indagaciones anteriormente nombradas, se hacía necesaria una puesta en tensión entre el acontecimiento y la teoría, el concepto de dinamismo y de cierta alteridad, en la construcción social de la realidad observada.

He tomado del trabajo de campo cuál era el propósito del Nivel Inicial; qué sustento teórico subyacía en relación a las prácticas letradas efectuadas, cuáles eran las representaciones sociales que atravesaban y sostenían a la institución, para poder proponer intervenciones posibles en el ámbito educativo, que pudieran favorecer las construcciones de los niños/as acerca de los procesos de lectura y escritura desde un enfoque que atendiera a la necesaria diversidad de los sujetos y también a la pertinencia de la multiplicidad y continuidad de las prácticas educativas, que permitieran repensar, resituar los lugares de saber, los campos de saberes sobre los cuales se trabajaban, a través de un abordaje singular, diverso, atento al uso del lenguaje que debe ser pensado dentro del contexto en el cual acontecen las prácticas discursivas; tanto en la oralidad como en la escritura, haciéndose preciso distinguir intenciones, y propósitos que cada actor institucional pretendía y promovía en el marco de su accionar.

## **II. OBJETIVOS:**

### **General:**

- Reflexionar a partir de entrevistas y observaciones de situaciones áulicas específicas, sobre las prácticas educativas que pueden en el Nivel Inicial, contribuir a los procesos de alfabetización con miras a la inclusión educativa.

### **Específicos:**

- Describir y analizar las prácticas de lectura y escritura que acontecen en las salas del nivel inicial de la institución elegida.
- Reflexionar acerca de prácticas educativas que logran crear y favorecer las condiciones necesarias para que todos los niños/as puedan constituirse como miembros activos de una comunidad de hablantes, lectores y escritores.
- Efectuar aportes como profesional de la educación y especialista en alfabetización e inclusión, ofreciendo intervenciones posibles.



### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **1. Breve historia de la escritura.**

Leer y escribir son actividades socialmente definidas que se han ido construyendo a través de la historia, y que no han tenido una significación unívoca en términos seculares.

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio.<sup>1</sup> En la Edad Media ser letrado significaba saber leer, no comprendía la escritura, actividad compleja destinada a “los copistas”. En la antigüedad clásica mesopotámica y egipcia los “escribas” trabajaban con más de una lengua. De manera constante accedemos a nuevos modos de escribir, a nuevas modalidades de escuchar lo transmitido oralmente, y de lectura de lo escrito.

“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”.<sup>2</sup>

Desde sus comienzos, la enseñanza de la escritura se planteó como la adquisición de una técnica, tanto del trazado de letras como de una oralización textual correcta.

Se consideraba que el dominio de esa técnica llevaba a la comprensión y a la escritura eficaz, se omitía la necesaria presencia de su tradición histórica en el devenir de una cultura letrada.

El proceso de construcción de la escritura que atraviesan los niño/as no es alusivo a la producción de marcas gráficas, la lectura no remite al desciframiento de las mismas. De manera contraria en el aprendizaje de la lengua escrita, los niños construyen de manera activa su conocimiento acerca del sistema.

E. Ferreiro (1994) explica que “es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización lo que cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la producción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente) con la producción en voz alta de una serie de letras. Y lo que es peor aún, esta visión tradicional deja totalmente

---

<sup>1</sup> Ferreiro, Emilia (2012) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

<sup>2</sup>

de lado las capacidades cognitivas de los niños ya que prohíbe toda reflexión antes de haber establecido las asociaciones <<correctas>>” ( p.27).

Al respecto, Zamudio Mesa (2004) refiere que, desde una perspectiva tradicional, “para la mayoría de los hablantes alfabetizados que participan de la cultura escrita, la escritura no es otra cosa que la transcripción del lenguaje oral. Se dice que las letras se corresponden con los sonidos del lenguaje; las palabras gráficas, con las palabras orales, y las oraciones con los enunciados [...] Se ha llegado a creer que para leer y escribir basta con conocer las letras y sus valores sonoros, lo demás viene por sí solo. Es decir, que una vez memorizadas las correspondencias “letra – sonido”, será suficiente con prestar atención a lo que se dice para ponerlo por escrito”.<sup>3</sup>

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura es basado en la enseñanza del nombre de las letras y sus relaciones con los sonidos. Se parte en la tarea de enseñar por la palabra que aparecen en los textos de manera repetida para facilitar su reconocimiento, son introducidas paulatinamente haciendo hincapié en la primera letra, luego en la última y finalmente en las centrales, fracturando al lenguaje y sacando de contexto real a los textos.

Hacia la década del 70, ante la expansión de la noción de fracaso escolar, que ha sido concebido en principio, como fracaso del aprendizaje señalando como único responsable al niño/a bajo el concepto de inmaduro/a, y luego esa responsabilidad fue desplazada hacia el ámbito familiar, algo así como un “déficit cultural” que aludía a una tríada pobreza-analfabetismo-multilingüismo- que parecía sustituir la etiología del fracaso en la alfabetización inicial.

Por su parte, E. Ferreiro haciendo referencia a la historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización, ha efectuado una advertencia acerca de la misión de la escuela pública y obligatoria del siglo XX, para ser “revisada”. La misma se ha encargado de aniquilar las diferencias entre los ciudadanos, bajo el supuesto de igualdad, equiparando igualdad con homogeneidad, sin apreciar las diferencias. La investigadora enfatiza que la escuela pública ha tenido dificultades para trabajar sistemáticamente con la diversidad. En América Latina, las escuelas públicas, ante la superpoblación matricular y con escasos recursos técnicos, debieron reconocer las

---

<sup>3</sup> Zamudio Mesa, C. / ¿Por qué leer y escribir es tan complicado? .-- en Pellicer, A. y Verón, S. / Aprender y enseñar lengua escrita en el aula .-- Ed. Aula Nueva, SM; México: 2004. Pág. 163.

diferencias que intentaban negar, en principio, las individuales en el rendimiento escolar, aquellas que afectan a niños/as de sectores desfavorecidos socialmente.

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura-objeto social por excelencia-en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija<sup>4</sup>.

Durante décadas se ha insistido en querer asistir a una “lucha contra el analfabetismo”. Y como bien alerta E. Ferreiro es evidente que no puede haber lucha contra el analfabetismo (o el iletrismo) sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización. En los últimos años de su recorrido en el campo de la investigación, dice la autora, “hemos aprendido a vincular nuevamente los conceptos de diversidad y alfabetización”.

Desde esta perspectiva los profesionales de la educación deberían considerar el proceso de alfabetización como un proceso complejo que trasciende las fronteras de la escuela, que debe ser repensado y “reconfigurado” más allá de sus muros, que debería tener el claro propósito de apreciar el valor de la diversidad, permitiendo la adquisición del derecho de cada ciudadano al mundo de la cultura letrada.

La autora ha planteado en su recorrido una pregunta de relevante importancia “*¿En qué consiste ese saber preescolar?*”

Este interrogante lleva a pensar en esa primera inmersión en la “cultura letrada” a otorgar a los niños/as la posibilidad de escuchar lecturas en voz alta; de observarlos en actos de escritura; de conceder oportunidades para producir sus propias marcas, de participar en prácticas sociales de lectura y escritura; de plantear preguntas y obtener respuestas.

Permitir que la diversidad de edades, dialectales, sociales en un mismo grupo, se conviertan en ventaja pedagógica en los procesos de alfabetización llevados a cabo. Convoca a detenerse en aquello que piensan los niños/as, los auténticos creadores de sus propios conocimientos, quienes, validados en sus esfuerzos y búsquedas, conquistan, se aproximan a la comprensión de lo desconocido, el sistema de escritura.

---

<sup>4</sup> Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Revista Iberoamericana Lectura y Vida. Año 15. N° 3.

Leer no es equivalente a decodificar, saber el alfabeto no quiere decir estar alfabetizado.

En su obra de revisión crítica de "La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura", su autora Berta Braslavsky<sup>i</sup> nos ofrece un recorrido para pensar la historia de las ideas educativas en América Latina.

La autora efectúa sus críticas a los métodos (global, palabra generadora, silábico) en sus investigaciones publicadas en la década del 50. Los métodos de marcha sintética que van de las partes o elementos menores (letras) a los mayores (palabras), no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza, el trabajo que se exige al niño/a es de síntesis (reunir los elementos en un todo); y los de marcha analítica, que consideran su recorrido desde la palabra (elementos mayores) a sus partes. Parten siempre de la significación de unidades (frase-palabra), exigen al niño/a una operación de análisis (descomponer, separar un todo en sus partes). Ambos hacen referencia a mostrar al aprendiente a leer las correspondencias que existen entre los signos de la lengua escrita (grafemas, palabras, frases) y los signos de la lengua hablada (fonemas, palabras, frases). El llamado fonético parte del análisis del sonido de vocales, consonantes y sus combinaciones entre sí; el silábico se ejercita mecánicamente y se trabaja en el reconocimiento de pronunciación de cada sílaba. El llamado alfabético es un procedimiento utilizado para enseñar las letras en el orden que propone el alfabeto. La diferencia es establecida por la importancia que cada método le da a la significación y por la magnitud del despliegue de habilidades cognitivas expresadas en el trabajo que demanda cada niño/a. También ha tomado para poner en debate la producción del pedagogo Lourenco Filhó y sus <<test ABC>>, dirigido a detectar la madurez general de un niño/a para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando la capacidad de movimientos (ya sea de los ojos y de la mano) y de la visión de la forma de los órganos de fonación y la capacidad

---

<sup>i</sup> Basada en la matriz normalista en la que se formó, B. Braslavsky pronuncia su voto de confianza en la escuela pública como agente de alfabetización masiva, haciendo hincapié en las posibilidades de intervención del docente formado para la concreción de objetivos educativos; cuestionando las posiciones que hacían foco en el alumno más que en el maestro por comprender el tema en cuestión. En la década del 70 esta autora postula una propuesta vanguardista que se anticiparía a las líneas de integración que serían desarrolladas en décadas siguientes. La misma se basaba en la enseñanza a todos los alumnos sin importar su grado de discapacidad en grupos diversos "no diferenciados". Ya en este tiempo se manifestaba proponiendo una cierta <<despatologización>> ante la llamada enfermedad del siglo, la dislexia, revisando las posiciones desde los abordajes médicos y psicopedagógicos al respecto. En la mayoría de los casos, la dislexia podía ser reversible haciendo intervenciones pedagógicas adecuadas.

de coordinarlos en la forma de lenguaje externo e interno, estimando así el tiempo que le llevará el aprendizaje de estas destrezas.

Uno de sus aportes más interesantes de esta autora, tiene que ver con la concepción de la lectoescritura como práctica social históricamente situada de comprensión de la realidad, y no solamente como un fenómeno psicológico individual de decodificación. " La enseñanza le llega al niño desde afuera, decía Vigotsky, de manos del maestro que no tiene nociones del desarrollo natural del niño ni de sus necesidades de aprender a escribir. Su aprendizaje era semejante al de un hábito técnico como sería tocar el piano desarrollando la agilidad de los dedos y el conocimiento de las notas, pero sin penetrar en la naturaleza de la música"<sup>5</sup>.

Otro de sus postulados ha sido que la escuela puede transformar las diferencias culturales más allá del origen sociocultural de los alumnos, a través de propuestas de enseñanza que atiendan a la diversidad. Por ello la enseñanza, y el rol del docente como agente alfabetizador (y no tanto "el método") han sido sus preocupaciones recurrentes en sus publicaciones, en cuanto a su labor formativa y su mirada retrospectiva acerca de su larga experiencia basada en la enseñanza inicial de la lengua escrita, en la cual trabajó incesantemente hasta el año 2008. Para la autora la escuela no era la única instancia alfabetizadora pero sí la fundamental.

Efectuar una aproximación a los distintos modelos acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura, permite armar un eje vertebrador para evocar concepciones diferentes sobre estos objetos de conocimiento.

Las diferentes tradiciones teóricas acerca del abordaje de la escritura y la lectura son necesarias para comprender los posicionamientos ante el trabajo de los agentes alfabetizadores.

En relación con el dominio progresivo del sistema de escritura existen dos tipos de paradigmas epistemológicos, los que desconocen la subjetividad (se fundamentan en la teoría conductista), como los enfoques por destreza y funcionalista; y los que reconocen la subjetivación, la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene en sujeto (enfoque genético-constructivista; y el enfoque socio-constructivista).

---

<sup>5</sup> Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Fondo de Cultura Económica

Desde la mirada de los paradigmas de índole conductista es estimado el dominio progresivo que el niño/a tiene de la escritura, va respondiendo a ella en la medida que incorpora estímulos externos, es decir, que el proceso de aprendizaje es concebido como consecuencia de la imitación repetitiva de respuestas a estímulos determinados. Se sostiene que el niño/a llega a la escolaridad sin conocimiento, que es el docente quien le proporciona la información necesaria.

La enseñanza de la escritura se da disociada del lenguaje escrito, focalizando el interés en competencias que hacen hincapié en habilidades perceptivo motoras secuenciadas. Por lo cual el concepto de alfabetización ha estado ligado al dominio de un código. Esta concepción ha sido vinculada con el concepto de madurez. De allí han surgido los test que predecían el nivel madurativo de los niños y las acciones que promovían el aprestamiento para la discriminación auditiva y visual, como así también para la ejercitación de destrezas de motricidad fina.

Uno de los enfoques actuales por destrezas es el que postulan A.M Borzone de Manrique y Ángela Signorini (2000) investigadoras del CONICET, Argentina. Desde esta perspectiva se propone el entrenamiento de la conciencia fonológica. Los promulgadores de este posicionamiento parten del supuesto de que el sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos, por lo tanto, consideran que lo que el niño/a debe aprender es a identificar esos sonidos y asociarlos con la letra correspondiente. Es decir, que un fonema está representado por un grafema y que, en sus combinaciones con otros grafemas, conformará unidades sonoras y escritas que le permitirá al niño/a construir una palabra con un significado determinado. La conciencia lingüística forma parte de estrategias metalingüísticas, que se manifiestan como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado.

Estas autoras exponen que el beneficio de realizar la ejercitación fonológica reside en que la actividad de los niños/as es guiada (en la interpretación con el adulto a través de la acción educativa) hacia el conocimiento de un principio del sistema alfabético: la segmentación de la palabra.

Este modelo considera que existen habilidades, que la enseñanza debe seguir una serie de actividades organizadas de modo secuencial. Se plantea la conciencia fonológica como requisito para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Si bien la mayoría de los “métodos” fónicos hechos bajo esta óptica parten de la unidad palabra, lo cierto es que aparecen las mismas palabras ( generalmente cortas) en los

textos una y otra vez ( para facilitar su reconocimiento), el vocabulario es controlado, y las palabras son introducidas poco a poco, haciendo énfasis en la primera letra, más tarde en la última y luego en las centrales.<sup>6</sup>

Otro enfoque es el de lenguaje integral, este ha sido propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman, quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje “natural”, que se fundamenta en propósitos reales de comunicación, presentándoles a los niños textos reales no descontextualizados, evitando la enseñanza directa de letras, sílabas y palabras. Está presente la idea de que escribir y leer son actividades comunicativas, y que los niños/as deben aproximarse, estar en contacto con textos, diferentes tipos de textos desde el inicio de su aprendizaje. No parten de la idea de que sean necesarias habilidades que sirvan como requisito de otras más avanzadas. El maestro es un guía y comparte con sus alumnos la responsabilidad de dar lineamientos generales, proponer actividades.

Desde un enfoque constructivista se reconoce que existe un proceso de aprendizaje y que entre ese saber inicial que los niños/as poseen y no saber hay pasos intermedios, diferentes momentos de su desarrollo que los llevan a entender la lengua escrita de maneras distintas. El rol alfabetizador del docente es fundamental, ya que el mismo debe pensar las actividades, dar la información necesaria, efectuar señalamientos y preguntas claves en el transcurso de las propuestas ofrecidas.

La investigación de E. Ferreiro y A. Teberosky ha explicado el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño/a y de la construcción de conocimiento acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas “...no identificar lectura con descifrado, no identificar lectura con copia de un modelo, no identificar progresos en la lectoescritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica”. ”Ferreiro, E y Teberosky, A ( 1979).

En un mundo cambiante marcado por las crecientes desigualdades, será preciso recobrar el lado humano del oficio de escribir. Revisitar de modo solícito y eficaz el abordaje desde la diversidad, colocando en el centro de la escena un planteamiento de base ¿cómo aproximar a los nuevos lectores, promoviendo intervenciones para ayudar a construir y concebir nuevas prácticas de lectura y escritura, en momentos de cambios radicales en el siglo XXI?

---

<sup>6</sup> Vernón, Sofía. Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial.

¿Cómo afrontar los nuevos desafíos de la alfabetización inaugurando escenarios en los que se puedan poner a prueba las habilidades de los lectores como intérpretes?

## **2. El proyecto alfabetizador de la Escuela de la Modernidad**

Hacia fines del siglo XIX, principios del XX, la educación básica se legisló y se volvió obligatoria, en el marco de una política de conformación de los Estados Nacionales. Se trataba de homogeneizar a toda una población que ocupaba un territorio en torno a una lengua (de allí el aprender a leer y escribir), a algunos símbolos (bandera, escudo, himno) y héroes nacionales como modelos a imitar (fechas patrias) volviéndose en una forma educativa hegemónica. En su avance la Modernidad fue reproduciendo los modelos de escuelas de manera globalizada. A partir de eso, todos los hechos sociales acontecidos fueron explicados como sus triunfos o sus fracasos. Los desarrollos sociales vinculados al “progreso” y desarrollo económico se dieron en sintonía, pero no en homología con los procesos culturales y educativos, si bien éstos siempre estuvieron y estarán profundamente imbricados.

La escuela surgió asociada con el ideal de la cultura letrada y la Modernidad, pero hoy ese ideal es mirado de manera sospechosa ante la pérdida de prácticas de la cultura de lo escrito, se halla cuestionada y debatida, por lo cual es necesario revisar la relación entre alfabetización, escolarización e inclusión social.

Es necesario rastrear una de las preocupaciones más conflictivas y centrales en la historia de la enseñanza escolar, la búsqueda del método, esta adopción de diversas maneras de pensar y llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en sujeción a los supuestos políticos que sostienen las propuestas metodológicas. En cada una de esas opciones hay una idea de lo que es la lectura y la escritura, del sujeto que aprende y del sujeto que enseña; interrogarse cómo la lectura y la escritura están en juego, es preguntarse por qué sujetos de la palabra se está formando.

Para abrir juego en esta querrela es preciso poner al ruedo ciertos interrogantes ¿cómo se pusieron en juego las opciones de enseñanza de la lectura y la escritura a través de la historia? ¿qué supuestos han sostenido las diferentes propuestas con las que varias generaciones aprendieron? ¿qué sujetos se formaron en ese devenir? ¿qué saberes y con qué grado de igualdad se están tramitando? ¿qué relación guardan con el conocimiento promovido?

Durante muchos siglos los que tenían la posibilidad de leer eran muy pocos, y los que escribían, aún menos. El método creado por los griegos y con vigencia hasta



avanzado el siglo XIX era el llamado alfabético, según el cual lo primero que se debía aprender eran las letras del alfabeto como unidad básica de sentido del lenguaje; así los que aprendían a escribir- sacerdotes y funcionarios- lo hacían independientemente del aprendizaje de la lectura, haciendo hincapié en la copia y en la caligrafía, en la enseñanza individual, no grupal.

El establecimiento de la masificación de la alfabetización generó modificaciones como la construcción de la noción de lectoescritura como aprendizaje conjunto, como así también de prácticas aplicadas a la conformación grupal. A fines del siglo XIX aparecen entonces, libros de lectura escolares, que respondían a programas educativos vigentes, escritos en su mayoría por docentes o funcionarios del sistema escolar. En nuestro país, se optó por la enseñanza a través del método de palabra generadora, o " sintético-analítico" según el cual debían seguirse pasos para el aprendizaje de la lectoescritura presentando la palabra completa con algún soporte icónico o material, separar en sílabas, en letras, reconstruir las sílabas y las palabras, escribir nuevas palabras a partir de nuevas combinaciones de los elementos presentados.

Es necesario reconocer que, si bien se dieron importantes variaciones, la escuela logró difundir masivamente un nivel de alfabetización con este método. En la segunda mitad del siglo XX la renovación cultural y pedagógica puso en cuestión estos modelos educativos previos.

Las importantes investigaciones llevadas a cabo por Emilia Ferreiro, efectuaron aportes que renovarían los enfoques de la enseñanza. Nuevos campos y disciplinas como la lingüística, la psicología cognitiva, los estudios culturales y la historia tomaron como objeto de estudio la enseñanza de la lectura y la escritura, enriqueciendo su comprensión y elaboración de propuestas pedagógicas.

Más allá de su variedad, los métodos actuales proponen la necesidad de presentar textos que sean significativos para los alumnos/as, acompañando su acceso a la cultura letrada mediante la acción, la elaboración de hipótesis y la interrelación con la cultura escrita.

Enseñar a leer y escribir es una de las tareas más desafiantes y arduas del trabajo docente, determina la complejidad ya que nunca se acaba y es este proceso continuo, el que ajusta la distribución de ciertos saberes centrales para una posible inclusión social, imposible de eludir para quienes se dedican a la educación. Es necesario abrir

un debate acerca de cómo transmitir eficazmente estos saberes, inaugurando nuevos interrogantes que incorporen los problemas y los hallazgos de las prácticas docentes. Para ello, es preciso plantear ¿con qué estrategias e imágenes, a veces distorsionadas y contradictorias, se reguló la figura del maestro de escuela? Esta construcción históricamente determinada debe ser desarmada y desarticulada; ¿cuáles son las escenas de lectura y escritura que determinan hoy a los sujetos como lectores y escritores?

Las escenas de lectura y escritura han cambiado. Hoy el acceso a los nuevos soportes de la información, tanto como el manejo de la lectura y escritura, responden a parámetros de inclusión o de exclusión social. Es necesario poner énfasis en pensar tales prácticas en contextos actuales y discutir alternativas para repensar su transmisión escolar ¿Cómo se lee en las redes? Las formas de lectura en la cultura digital son no lineales, no hay lectura en línea recta, ni sucesión secuencial del texto, el recorrido de lectura es hiper vincular, y la información no se reduce a su disposición como contenido en una hoja como en el libro, está alojada en un espacio dinámico y cambiante. Lectura y escritura (internet) están atravesadas por la imagen y la velocidad en la producción de mensajes por lo tanto cabe estimular la lectura de distintas fuentes; diversificar las propuestas de participación en contextos variados de apropiación de la lectura.

Habría que comenzar a desentrañar si es la escuela hoy el espacio para dar lugar a los procesos de alfabetización que contemplan una complejidad insoslayable, teniendo en cuenta que se ha convertido en un aparato de control, manipulación, diferenciación, que no es cuestionado por los maestros, donde no existen espacios para pensar el abordaje de las prácticas.

### **3. Aportes a la interpretación de los procesos de alfabetización inicial: Orientaciones políticas y algunos problemas teóricos vinculados.**

En referencia a esta situación, aún quedan cosas por decir en el plano del diagnóstico y la orientación de las políticas, y en el plano de la comprensión teórica de los procesos de alfabetización.

Hay que poder desmenuzar las trampas del discurso oficial, se habla de “erradicar el analfabetismo”, ¿estamos acaso ante una malaria?, esto genera una sensación de rechazo o una errónea percepción del problema. El derecho a la alfabetización debe ser exigido por todos/as, su acceso no puede ser opcional sino una necesidad social,

ya que para que una sociedad funcione requiere de individuos que logren acceder a conocimientos esenciales que conforman una cultura. Los conocimientos que un sujeto adquiere depende de las exigencias del medio cultural en el que crece, por lo tanto el capital cultural de un niño/a que crece en sectores rurales difiere del adquirido por el niño/a que se mueve en la ciudad, y no por esa circunstancia deben ser considerados como carenciados; un saber es puesto de manifiesto en la construcción de alguna conceptualización que da cuenta de ciertos conjuntos de fenómenos o de objetos de la realidad; que ese saber coincida con un saber social o escolarmente convalidado es otro problema.

Es de carácter urgente plantear el “derecho a la alfabetización” en el contexto de otros derechos primordiales, hay que diferenciar claramente hasta crear conciencia pública porque la escuela no puede responder a la demanda social si no se modifica la concepción de alfabetización, si esta no es para todos/as y es aquí donde se halla en permanente encrucijada respecto al desarrollo teórico y las prácticas alfabetizadoras. Este modo de proceder ha servido para encubrir fracasos metodológicos, quedando así las condiciones de aprendizaje fuera de cuestión discriminando o estigmatizando a niños/as de sectores desfavorecidos. Esta concepción de madurez entendida como un capital que el niño/a debe traer o portar y que es independiente de las condiciones del aprendizaje escolar ha tenido siempre las mismas consecuencias; hay procesos que son singulares y que no tienen que ver con la condición de pobreza y escaso acceso a determinados materiales de manera unívoca.

Es prudente detener la mirada en los prerrequisitos como problema teórico. Desde la perspectiva tradicional no ha cobrado importancia la pregunta acerca de qué es lo que el niño/a conoce sobre la lengua escrita antes de ser alfabetizado/a. Desde una perspectiva constructivista, no son habilidades las que un niño/a debería poseer, sino aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, que aparecen teóricamente fundados y validados empíricamente como condiciones iniciales y sobre las cuales se construyen las nuevas conceptualizaciones dadas ciertas condiciones que se caracterizan como procesos de desequilibrio.

Es preciso ir en busca de ingresantes a las culturas de lo escrito en contextos de inclusión, teniendo siempre en miras que se puede considerar alfabetizado/a a alguien que domine la interpretación de ciertas prácticas de escritura y lectura siendo partícipe activo/a de esta cultura letrada. Es en la diversidad, en las diferentes formas de escribir, lo que permite ver algunos obstáculos con los que se enfrentan docentes y

niños/as en sus prácticas diarias, en las cuales se caminan y se desandan las apropiaciones y representaciones que se sostienen a través de discursos y textos escritos.

Habría que preguntarse acerca de cómo crea la escuela esa interacción de acceso a la cultura de lo escrito y los singulares procesos de los niños/as para abordar un campo epistémicamente complejo.

Los aprendizajes sociales exigen contextos sociales, y la adquisición de la lengua escrita no puede ser planteada como un problema exclusivamente individual, hay conocimientos que son adquiridos solamente cuando son enseñados y otros que son adquiridos por el sujeto en interacción con el objeto de conocimiento y con otros sujetos. Interacciones como la exploración de distintos tipos de objetos materiales que pueden llevar escritura (revistas, libros, calendarios, agendas, cartas); tener acceso a la lectura en voz alta; poder escribir con variados propósitos; poder ejercer el derecho a preguntar y ser respondido; poder interactuar con la lengua escrita para copiar formas, para saber lo que dice, para jugar, para descubrir, para inventar, participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura.

Ante las fuerzas del poder que se constituyen en discursos para producir y reproducir formas de discriminación de ciertos sectores de la población, el gran desafío en el ámbito profesional como ineludible necesidad social, será participar en la deconstrucción de una suerte de régimen discursivo sobre las diferencias humanas (prioritarios; diferentes; discapacitados; analfabetos) que no hacen más que facilitar el distanciamiento, la negación del otro en su alteridad. Se trata de transformar toda la enseñanza para dar respuestas a las diferencias individuales de aprendizaje, de carencias; en un sistema educativo que no responde a la condición humana de diversidad.

#### **4. Los aportes de Emilia Ferreiro en relación a las conceptualizaciones de los niños/as acerca del sistema de escritura.**

“Aprender a leer y a escribir no es tarea de un solo grado ni de un solo maestro; es un largo proceso que no termina al concluir la primaria”. (Ferreiro, 1992).

La centralidad de sus aportes está focalizada en cambiar la mirada sobre el proceso de alfabetización y sobre los niños/as y adultos que se alfabetizan, con un claro

compromiso de promover el acceso de todos/as a este derecho. Esto ha sido plasmado como una necesidad permanente por la investigadora, en su preocupación por vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de los supuestos planteados en su labor de investigación, haciendo hincapié en que tradicionalmente la alfabetización inicial se ha debatido en la polarización entre el que enseña y el que aprende, ignorando la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este proceso de aprendizaje, reflexionando tanto acerca del sistema de representación alfabética del lenguaje, como en las conceptualizaciones que tienen de ese objeto quienes aprenden (los niños/as), y quienes enseñan (los docentes).

La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación. En los inicios de su escolarización, los niños/as encuentran dificultades conceptuales para poder utilizar las letras como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción. Deben interrogarse acerca de ¿qué es lo que la escritura realmente representa?, ¿diferencias entre los significados?, ¿diferencias entre los significados en relación con las propiedades de los referentes?, o ¿diferencias entre los significantes en relación con los significados?

La distinción entre sistema de codificación y sistema de representación marca claramente las consecuencias de la acción alfabetizadora. Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje será la adquisición de una técnica; si la escritura es concebida como un sistema de representación su aprendizaje será fundado en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, un aprendizaje conceptual.

Las producciones espontáneas de los niños/as son indicadores claros de sus exploraciones para comprender la naturaleza de la escritura. Saber algo acerca de cierto objeto no significa necesariamente saber algo socialmente aceptado como conocimiento. Así un niño/a puede conocer el valor sonoro convencional de las letras y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; otros/as quizás manifiesten avances en referencia a la comprensión del sistema, sin conocer información acerca de la denominación de letras particulares.

Para otorgar valor a estas producciones se necesita saber cómo interpretarlas, y ello requiere de un aprendizaje firmemente asido en una actitud teórica definida.

En el modo tradicional de considerar las escrituras infantiles se pone énfasis en los aspectos figurales y no en los constructivos de las producciones. Desde una mirada

constructivista, las escrituras siguen una interesante línea de evolución. Desde la teoría psicogenética, Emilia Ferreiro caracteriza a la escritura como un objeto de conocimiento, no como una técnica o instrumento, sino como un sistema de representación de la lengua que tiene funciones sociales diversas.

El niño/a interactúa en situaciones de escritura significativas cuando tiene la oportunidad de crecer en un mundo “letrado”, al tener acceso a escenarios que le permiten jugar a ser lectores y escritores explorando con libros de cuentos; revistas; periódicos; juegos en internet, va descubriendo y conquistando propiedades del sistema de escritura en su singular proceso constructivo. La función social de la escritura y la lectura adquieren relevancia en los contextos que circulan y en los cuales toman protagonismo a través de sus usuarios en diferentes formas discursivas (relaciones entre los que escriben y los que leen; circunstancias contextuales en las que se producen; planificaciones textuales previas). El niño/a no es una página en blanco (como se lo considera desde la perspectiva tradicional), no está situado en una condición de ignorante respecto al proceso de enseñanza de la lengua, en todo caso debería ser considerado como una hoja en condición de “ser escrita”, que habla, siente, escucha y escribe su propia historia.

Desde una mirada constructivista los niños/as tienen que reconstruir la escritura para poder apropiársela. Según ha planteado Ana Teberosky antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños a través de sus interacciones con el objeto de conocimiento (escritura y lectura), y otros sujetos que interpelan, producen y dan a conocer sus prácticas, tienen posibilidades de compartir y confrontar sus concepciones acerca del sistema de escritura adquiriendo conocimientos construidos entre ellos mismos.

En el contexto de socialización que ofrece la escuela, los niños/as en sus aproximaciones e intentos de comprensión transitan un proceso que sigue una lógica propia, piensan que la escritura representa el nombre de los objetos, mucho antes de comprender que la escritura alfabética representa el aspecto sonoro del lenguaje de manera predominante. En la **hipótesis del nombre** (en la que un dibujo representa el objeto, y la secuencia gráfica representa el nombre del objeto) los niños/as en su búsqueda intentan diferenciar en sus producciones escritas, apelando a establecer diferencias gráficas que puedan representar el nombre de los objetos. Como no logran establecer que las diferencias entre los nombres escritos están en las diferencias entre los sonidos, van escribiendo nombres con diferente cantidad de letras o pseudo

letras, y esta instancia de producción es considerada como **hipótesis de cantidad**. Ensayando cambios en la secuencia, incluyendo letras o pseudo letras que utilizaron en otras escrituras anteriores aparece la **hipótesis de variedad**. Luego, en el devenir aparece como descubrimiento, que las letras guardan relación con la oralidad y así los niños/as construyen otra hipótesis en la que usan una letra por cada sílaba para escribir, que logran aislar en lo oral. Al comienzo cualquier letra puede cumplir esta función en su representación, luego serán aquellas letras cuyo valor sonoro guarda alguna relación con las cualidades de las sílabas que son utilizadas, apareciendo así la **hipótesis silábica**, en la que los niños/as focalizan su atención sobre las variaciones sonoras entre las palabras. Posteriormente accederán a la **hipótesis silábica-alfabética** (en la misma, las grafías adquieren un valor sonoro estable, así el niño/a comprende la naturaleza del sistema, no aún las reglas ortográficas establecidas).

## **5. La construcción de la escritura en el niño.**

Cuando hacemos referencia al aprendizaje de la lengua escrita, aparece la noción de construcción de la escritura, los niños/as tienen que reconstruirla para lograr apropiársela.

Emilia Ferreiro, como investigadora que relaciona a la adquisición de la lengua escrita efectúa un hallazgo muy interesante; “un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación; de integración; de diferenciación, también son procesos constructivos<sup>7</sup>.”

Cuando hace referencia a “escritura” enfatiza un supuesto que tiene que ver con un conocimiento acerca de este objeto complejo que se presenta en una multiplicidad de usos sociales. Es preciso mencionar que el dato a considerar siempre es múltiple, que comprende tanto las condiciones de producción; como la intención del productor; el proceso, el producto de esa producción y la interpretación que el autor del producto da u otorga a su producción; como así también que es preciso cotejar una serie de producciones escritas teniendo en cuenta los puntos mencionados, y no quedarse con un solo registro para la lectura.

---

<sup>7</sup> La construcción de la escritura en el niño. Emilia Ferreiro. Revista Lectura y Vida.

La existencia de conceptualizaciones que los niños/as tienen no puede ser explicada por una lectura directa de datos del ambiente, ni por la transmisión de otros sujetos alfabetizados, por eso puede hablarse de proceso de construcción de la lengua escrita. Para que un registro de escritura pueda ser leído debe tener condiciones de interpretabilidad, los niños/as piensan que es necesario cierta cantidad de caracteres para que lo escrito pueda ser interpretado.

Este requisito parece cumplir con la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad, es decir, que las letras son elementos con lo que los niños/as fabrican algo interpretable, en sí mismas son parte de un todo; aunque más adelante este requerimiento genere una serie de conflictos en el momento en que los niños/as comienzan a comprender la relación entre la pauta sonora de la palabra y lo que escribe, buscando una correspondencia entre las partes de la emisión y partes de la representación en la escritura. Lo mismo sucede con la hipótesis de variedad interna entre los caracteres.

Además, estas conceptualizaciones son generales y son observadas en niños/as que se encuentran en sistemas educativos y en condiciones socio-culturales muy diferentes. En sus investigaciones Emilia Ferreiro, explicita que es posible pensar en una relación de filiación entre los modos de conceptualización; y que el orden de aparición de esas conceptualizaciones no es de carácter aleatorio ya que, si bien hay variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares, los niños/as parecen resolver problemas en cierto orden y esas resoluciones les permiten abordar otros problemas.

Hacen falta ciertas condiciones formales, una condición cuantitativa (cantidad mínima de letras), y una condición cualitativa (variedad interna o intrafigural) en ese momento no habría criterios claros para comparar las escrituras entre sí, sino que se juzguen por sí mismas.

Luego sobre estos mismos ejes (cualitativo/cuantitativo) tratarán de resolver otro problema en su camino de resolución, en un proceso de diferenciación cuantitativa, descubren límites de caracteres que consideran como mínimos y máximos, y (en diferenciaciones cualitativas) que aluden a las letras (formas y posición) y las combinaciones entre ellas; las diferencias que se marcan son semánticas no sonoras, aunque los significados diferentes deben ser correspondidos con secuencias diferentes.



Cuando los niños/as comienzan la búsqueda de relación entre lo que está escrito y los aspectos sonoros del habla aparece la fonetización de la escritura este periodo se manifiesta ( en el caso de las lenguas como el español) con un primer período silábico seguido de una instancia silábica-alfabética, hasta que el final del trayecto es abordado por los niños/as con una escritura alfabética, van trabajando con hipótesis que pueden leerse de este modo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras, a diferencia sonoras, diferencias de letras.

Los niños/as realizan muchos esfuerzos para dar respuesta a qué es lo que la escritura representa y de qué manera, qué clase de objeto es la escritura. Por lo tanto, lo interesante a considerar es entender este desarrollo como un proceso y no como una sucesión de etapas que se continúan unas a otras, así como también reviste suma importancia revisar la oportunidad de ver pedagógicamente de modo positivo que todo el periodo que precede a la escritura alfabética.

“Aprender a escribir el nombre propio es aprender algo muy especial, ya que forma parte de la propia identidad... Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, se ha enfatizado su importancia como "primera forma escrita dotada de estabilidad". Antes de que el niño/a comprenda por qué éstas y no otras son las letras de su nombre, ni por qué el orden de esas letras es éste y no otro, su nombre escrito puede darle información pertinente y valiosa. Le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice". (Ferreiro E. y Gómez Palacio, M., 1982, Fascículo 4, pág. 103).

Dada la importancia de la escritura del nombre propio como fuente de información sobre la escritura, es fundamental procurar que los niños/as aprendan a escribir su nombre en el Jardín de Infantes, a partir de la copia de un modelo dado por el adulto ( por ejemplo, carteles ) propiciando una serie de actividades didácticas en las que la producción del nombre sea pertinente, como registrar el préstamo de libros, juguetes u otros objetos de uso en la sala o biblioteca, registros de actividad de rutina como arriar o izar la Bandera, confección de tarjetas de invitación a las familias por diversos motivos, afiches de difusión, o como indicador de autoría en sus trabajos.

A partir del trabajo con el nombre propio los niños/as irán asimilando valiosas informaciones sobre la lengua escrita. Con las escrituras espontaneas van apareciendo letras que reconocen ya sea por una relación de pertenencia, o del

descubrimiento de sus nombres y/o valores sonoros convencionales. Los niños/as recurren de manera espontánea a las escrituras de sus nombres propios cuando desean obtener alguna información necesaria para confrontar diferentes interpretaciones, en función de diversos argumentos entre pares. Estas instancias de abordaje pensadas constituyen una tarea motivadora y colaborativa para los niños/as que aún no saben leer y escribir de manera convencional.

## **6. Las conceptualizaciones acerca de la lengua escrita que subyacen a las prácticas docentes.**

El descubrimiento y descripción del proceso de conocimiento que los niños/as desarrollan al aproximarse a los textos en sus contextos han provocado una revolución conceptual en el campo de la alfabetización en los aspectos lingüísticos, sociales y educativos. Estas consideraciones teóricas convocan a repensar en el acontecer, las propuestas de lectura y escritura en las prácticas educativas, estar atentos, a la singularidad y a la diversidad, a la complejidad propia del aprendizaje de la lengua escrita, teniendo en cuenta a cada niño/a como sujeto pleno de una subjetividad que se encuentra, siempre atravesada por su historia y su cultura, y que solo en su proceso de construcción es que se pone de manifiesto su sentido, es decir, que trata de entender al mundo, en este caso, de la escritura y la lectura.

El rol del docente como alfabetizador, es fundamental y fundante en torno a las prácticas, en la apuesta de escenarios educativos. Ninguna práctica pedagógica es neutra, son las prácticas más que los métodos las que tienen efectos más perdurables. Desde una mirada constructivista, es preciso destacar el valor de la promoción de comunidades de lectores y escritores ávidos de respuestas, que deseen avizorar en el ejercicio de preguntarse, tender redes de comunicación que armen relación, y que permitan poner en acción la reconstrucción de sentidos, para que el objeto de estudio sea pertinente a las prácticas educativas.

Es pertinente considerar entonces, que la escritura no es una transcripción de la oralidad, sino un objeto lingüístico cultural e histórico, que no se reduce a un código. Es un sistema de representación de la lengua, el aprendizaje de la lectura y la escritura y el proceso de apropiación forman parte de escuchar y analizar el habla de una manera diferente y reflexionar de un nuevo modo sobre ella.

## **7. Repercusiones actuales de sus Investigaciones.**

La Dra. Emilia Ferreiro cuenta con una notable trayectoria internacional, obtuvo su doctorado en la Universidad de Ginebra en Suiza, dirigida por Jean Piaget. Desde 1985 es investigadora del sistema Nacional de Investigadores de México. Desde 1992, miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias.

La publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (México: Siglo XXI 1979) marca el inicio del recorrido de una serie de publicaciones basadas en la adquisición de la lengua escrita, las repercusiones en las investigaciones efectuadas sobre la escritura y sus impactos en los sistemas educativos.

Estas investigaciones llevadas a cabo (interpretadas desde el marco de la epistemología genética) han tenido repercusiones en los ámbitos académicos y educativos, ya que han sido “fundantes” de una nueva teoría sobre la adquisición de la lengua como objeto de conocimiento cultural, que han demarcado numerosos debates acerca de la Alfabetización y los procesos alfabetizadores desde disciplinas diversas.

Los procesos de aproximación de los niños/as al sistema de escritura se pusieron “en escena” como las propias reconstrucciones de un objeto cultural complejo, como conquistas de los niños que ponen en acción sus ideas tanto para intentar interpretar como producir escritura, desplazando el sentido del ejercicio de la copia mecánica, donde solo se ponen en juego aprendizajes perceptivo-motrices, aprendizaje que hasta la década del 70 solo era considerado como un código de transcripción.

El debate acerca de las formas de enseñar a leer y a escribir en los sistemas educativos, las miradas de los agentes alfabetizadores, y de las diferentes disciplinas que abordan la escritura, continúa siendo vigente y necesario.

Comprometida no sólo con las investigaciones sino con el entorno socio-cultural de los niños, la doctora ha desarrollado una incansable labor para mejorar las condiciones de la alfabetización en los sectores más desfavorecidos en América Latina.

En su apoyo a la escuela pública, ha incursionado en problemáticas vinculadas a la deserción escolar, y la formación docente, generando proyectos como la Red Latinoamericana de Alfabetización en 1990.

Los procesos de apropiación de la escritura constituyen un tema apasionante desde el punto de vista teórico, pero su interés no se reduce al ámbito académico. De la manera en que se conciba ese proceso dependen muchas decisiones de política

educativa. (...) Digo a las nuevas generaciones que queda aún mucho por investigar. (...). Yo creo haber contribuido a renovar esta esfera del saber, precisamente por haber podido dar relieve al ignorado, al ausente, al sin voz: al sujeto de la alfabetización.<sup>8</sup>

Los docentes, agentes alfabetizadores que acompañan los procesos de alfabetización inicial de los niños/as, han de tener en cuenta sus lecturas, preguntas (algunas de relevancia epistemológica, como dice la Dra. Emilia Ferreiro) el pensar la escritura considerando que los niños son pensantes en ejercicio de sus propias construcciones, y que como formadores podemos ayudar con la acción educativa, a movilizar y promover sus reflexiones.

El aporte efectuado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) con la aparición de la obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” inauguran un largo recorrido en la investigación acerca de la aproximación de los niños a la escritura como objeto lingüístico, cultural, social e histórico.

Los desarrollos de la psico génesis han planteado grandes líneas de debate con otras teorías y perspectivas y, al mismo tiempo, como lo demuestran las opiniones de muchos, es reconocida como una posición que modificó sustantivamente la concepción tanto del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza<sup>9</sup>.

Por su parte, Kaufman; Castedo; Terruggi y Molinari, en “Alfabetización de niños, construcción e intercambio “(2015) aportan que las indagaciones psicogenéticas les permitieron conocer que las ideas de los niños tienen acerca de las conceptualizaciones y sus transformaciones son procesos que están latentes , que no son correlativas con el pensamiento de los docentes ni con la realidad de la escritura como sistema. Por lo cual no es posible acelerar el proceso enseñando como se efectúa el siguiente paso, es decir, a pesar de conocer los pasos para acceder a la escritura alfabética y a la lectura convencional, no es posible enseñar los pasos. Pero, no se trata de que, por no poder ser enseñados los niveles de conceptualización, deban ser librados a la espera pasiva.

Las autoras citadas confirman la vigencia de las contribuciones de la psico génesis de la lengua escrita, comparten este abordaje y convocan a los docentes a incorporar experiencias de interacción en la participación escolar; a iniciar una búsqueda de

---

<sup>8</sup> Las inscripciones de la Escritura. Dra. Emilia Ferreiro. Editorial De la Universidad de La Plata. 1ª edición- 2007.

<sup>9</sup> Voces sobre la Alfabetización Inicial en América Latina (1980-2010) Mirta Castedo. Revista Lectura y Vida.

modos alternativos que permitan orientar los procesos de los niños/as en la construcción de sus conocimientos, reconociendo al docente como agente de cambio fundamental en el acto educativo.

## **8. Paradigma de la Inclusión educativa.**

### **Panorama histórico-social de los procesos de inclusión educativa.**

En su recorrido histórico, la humanidad ha ido construyendo juicios a priori acerca de la salud y la enfermedad. En la década del 50, (pleno auge de la Psicometría), bajo el reinado del positivismo, donde la salud mental era minuciosamente observada, clasificada, y se trabajaba en un contexto de sistematización y rigurosidad; el destino de los niños/as con desigualdades y necesidades de inclusión quedaba reducido a la implementación de reeducación de conductas meramente adaptativas. Este panorama histórico sufre modificación en la cohorte moderna, en la cual la estructura científica, política, empieza a ser desarticulada por el paradigma de los derechos humanos. En esta etapa histórica, la escuela de la Modernidad, se estructura en un binomio: normal-anormal. Con la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) por la cual la inclusión es considerada un derecho humano, la integración escolar, que se inicia entonces como un movimiento político (O.M.S); alcanza a la realidad escolar (a nivel provincial y nacional), con lo cual las experiencias de integración surgidas por pedido de los padres tuvieron que ser acompañadas por las normativas.

En el año 1979 se promulga el derecho a participar de toda actividad educativa y cultural a todos los niños y jóvenes de una determinada franja etaria. En 1980 la O.M.S decide, por la gran dispersión diagnóstica que se daba a nivel internacional, elaborar un documento de "Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidad, y minusvalía".

En el año 2009 Argentina adhiere a la convención, que figura en la constitución definida como: personas con discapacidad (ley 26378).

Con estas condiciones dadas, hechos normativos y cambios paradigmáticos que surgieron dentro del sistema educativo, en la actualidad, ha sido posible efectuar "ajustes razonables" para poder "hacer y crear" condiciones de igualdad de derechos para la inclusión de niños/as en una institución educativa, con la posibilidad que da hoy tener un sustento jurídico. La implementación de la ley 24.901 (1997) asegura un

sistema de prestaciones básicas en la habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad, donde las prácticas inclusivas son planteadas como prácticas de derechos a la salud.

La ley Nacional de Educación n°26.206 (2006)- vigente en Argentina- establece que la educación tiene por propósito “desarrollar la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común”.

En este sentido, es posible reconocer que los diferentes marcos legales proponen una educación que atienda a la necesaria diversidad de los sujetos, valorando sus experiencias y saberes.

La educación debería dar respuesta a la constante demanda de transformación que los niños/as reclaman; siendo abordada desde la relación sostenida en la experiencia.

### **Es apremiante poder pensar: ¿Integración por ley? ¿cuándo tienen sentido la diversidad y la inclusión?**

Este interrogante convoca a pensar ¿desde qué lenguajes la democracia pasa a ser dictadura? ¿A qué poderes pretenden someter la palabra educación para llevar a cabo un plan que termine atentando contra la diversidad?, de la cual no es posible hablar si no pensamos lenguajes de frontera, de borde, de límite. Debemos habilitar comunidades de aprendizaje, en las cuales podernos detener para hacer una lectura previa acerca de los lenguajes que excluyen.

Con frecuencia, es necesario señalar, que, en dichos discursos utilizados en políticas educativas, se intentan implementar programas alejados de la realidad.

Las infancias necesitan, que adultos dedicados a su formación, sean lectores y escritores autónomos, que hagan del ejercicio de leer y escribir una disciplina que les permita pensarse para crear otros lenguajes y no terminar cumpliendo y habilitando los lenguajes del poder que solo persiguen la utopía de la homogenización, que nos alejan de la oportunidad de recuperar “nuestras voces” potenciando las singularidades y la pluralidad de pensamiento.

En toda su obra Alfred Schutz se concentró en la estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana; en las tipificaciones del pensamiento, establecido y aceptado socialmente. Su estructura determina la distribución social del conocimiento, su relevancia en determinada situación histórica.

Una apreciación adecuada de la realidad del contexto socio-educativo requiere indagar la manera de cómo esta realidad está construida, o es “a construir”. El acontecer del mundo educativo se presenta como una realidad que es interpretada por sus actores, y que tiene para ellos, un significado subjetivo coherente. Este mundo tiene lugar en los pensamientos y acciones que tienen sustento real de sus protagonistas.

La pregunta de Gayatri Spivak acerca de la posibilidad de hablar de los sujetos subalternos interroga los mecanismos referidos a la supresión discursiva de los sujetos en las relaciones de dominación existentes entre ellos:

*Cuando el subalterno” habla” para ser escuchado e introducirse en una estructura de resistencia responsable (en el sentido de responder y ser respondido), él o ella está en camino de convertirse en un intelectual orgánico (Spivak, 1995: xxvi).* Cuando un sujeto puede hablar de una manera genuina, que verdaderamente tenga importancia, ya no es un sujeto subalterno.

Este desafío les pertenece a los educadores, quienes deberían ser capaces de ver y permear a través de sus sentidos los saberes de todos los niños/as, sus modalidades de juego y de aprendizaje. Por lo tanto; como docentes deberían poder expresar sus ideas sin ser sancionados. Si logran aprender con otros, si soportan la falta en la diferencia que el otro les demarca, estarán transitando procesos emancipatorios, nuevos campos de observación, escenarios inéditos, habilitando voces que puedan interceptar, dislocar y buscar atajos cuando son pensadas las inclusiones y las diversidades generando opciones alternas.

La realidad de la vida institucional se presenta como un mundo que se comparte con otros (docentes, niños, padres). Esta intersubjetividad establece diferencias entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tenemos conciencia. Esta estructura temporal proporciona la historicidad que determina situaciones propias en el acontecer educativo: trayectorias escolares, personales, profesionales.

Si es posible fustigar, tensionar los lenguajes implícitos en las teorías, las metodologías, lo curricular, lo organizativo-institucional, los actos educativos, serán develadas las diversidades en sus exclusiones e inclusiones.

Cada institución educativa deberá tratar de clarificar los fundamentos de su accionar educativo, las objetivaciones de ese proceso, y significados por medio de los cuales se construye un mundo intersubjetivo que puede augurar espacios de alojamiento u obturar posibilidades de construcción. Es, en esta experiencia de proximidad con los

otros, donde tienen lugar las subjetividades. El grado de interés e intimidad pueden aumentar o disminuir el anonimato de cada experiencia.

En muchas ocasiones este lenguaje de la experiencia es coercitivo, no se torna posible invertir las secuencias que este impone, es entonces donde aparecen los síntomas de subjetividad, que se cristalizan y estabilizan para dar lugar a determinadas situaciones que si no son “revisadas” a tiempo se instalan constituyendo un campo semántico que ordena significativamente todos los sucesos que se presentan a diario. Cada interacción singular con los otros (colegas) en el desempeño de la tarea, resulta afectada constantemente por nuestra participación común en los conocimientos que se ponen en juego en la escena educativa.

En cuanto a prácticas educativas inclusivas, éstas deberán ser interpeladas dentro de cada institución educativa. Cuando el discurso dominante es “debemos incluir a este niño por ley”; entonces tendremos un problema de peso, aparecen así las prácticas educativas del “como sí”. Hacemos como si integramos; disfrazando con eufemismos estas instancias que desorientan; y ante la desorientación aparece el miedo, la falta de una cartografía a recorrer, algo que, de sentido, decimos que incluimos, pero no lo hacemos. Recibir al otro en su singularidad, con una realidad a construir. Cuando miramos lo hacemos con la expectativa que queremos ver. Hay que mirar la escena desde múltiples miradas, hay que construir el rol docente: “¿hago como que juego?; ¿hago como que pregunto?, y luego ¿cuál es el discurso?”

### **¿Cómo formar parte de la diversidad si las diferencias no se aceptan?**

En educación, qué contextos son habilitados cuando se habla de diversos. ¿Es posible hablar de diversidad, alfabetización e inclusión si no existe un acuerdo previo sobre lo que quieren decir estos conceptos?

¿Es posible componer un acuerdo sin tener en cuenta la intimidad en la relación existente entre sistema, educación y alteridad? ¿Se está en condiciones de leer sus intersticios?

Al respecto Skliar sostiene que *“Hay otro, en medio de nuestras temporalidades y espacialidades, que ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re)conocido, mirado, representado como otro “deficiente”, como una alteridad deficiente”* ( p.113).

Tiene importancia teórica acentuar que el proceso institucionalizador de tipificación recíproca tiene lugar aún cuando los actores institucionales comienzan a interactuar



de nuevo; en esa interacción se producen tipificaciones en la observación, por ejemplo: entre niños/as y docente, quienes, al participar en la dinámica de la escena educativa, uno atribuirá a otros motivos y observando que se repiten tipificarán los motivos como recurrentes, determinando reciprocidad en la tipificación.

La posibilidad de asumir el rol del otro surge así en referencia a las mismas acciones realizadas por ambos (enseñar-aprender). La reciprocidad en la tipificación se dará en las situaciones áulicas continuas, en las acciones habitualizadas que se establecen, en términos de sus biografías previas.

En consecuencia, de todo lo expuesto, es posible advertir que las instituciones educativas continúan respondiendo a las premisas de la Modernidad, impartiendo aún enseñanzas basadas en una homogeneidad aparentemente cuestionada.

#### **IV - PROBLEMA**

¿Qué lugar ocupan las prácticas letradas en las salas del Nivel Inicial de esta muestra, y qué significaciones se ponen en juego en ellas?

## **V - POBLACIÓN**

El presente trabajo de campo, fue efectuado en el Jardín de Infantes n° 182, ubicado en la localidad de Beravebú, departamento Caseros, provincia de Santa Fe. Este servicio educativo fue creado el quince de abril del año mil novecientos noventa y tres. En sus comienzos, había tres salas que dependían de la escuela primaria en la cual funcionaba. Desde la fecha mencionada se constituye como institución de Nivel Inicial, que empieza su historia con una comisión integrada por cooperadores, directivo de ese entonces, y padres. Con un subsidio otorgado por el Plan Social Educativo, se logra acceder al terreno propio, para independizarse del establecimiento de nivel primario.

Luego de varios disensos, finalmente llega el acuerdo para la compra del terreno, en la que los adultos deciden estimar, dar primacía y fomentar el auge urbanístico, del otro lado del pueblo. (esto ocurre en los pueblos que se dividen: de un lado y el otro de la vía), alejándose de la institución primaria en la cual se habían iniciado.

En los terrenos frente a la futura construcción del jardín, comenzaba a vislumbrarse una plaza, muy cerca, el hospital, y con el tiempo la construcción de un barrio.

Todo lo que es hoy el Jardín, se construyó con el esfuerzo de madres y cooperadores. Un nuevo subsidio permitió terminar con la construcción de tres salas, la dirección, y baños. Luego se construyó el depósito, una sala más, la sala de maestros. Se concluyó con el esfuerzo de toda la comunidad.

Dicha Institución, de enseñanza Inicial y pública, cuenta, actualmente, con cuatro secciones, dos en cada turno, por la tarde concurren niños de tres y cuatro años, en el turno mañana, funciona una sección múltiple de cuatro y cinco años, y otra sección de cinco años, conformando un total de setenta alumnos.

La Institución es reconocida y muy querida en la comunidad, ocupa un lugar en los afectos del pueblo. La misma se involucra con las otras instituciones educativas, que apoyan al Jardín, cuando lo necesita.

En la actualidad, mantienen un proyecto de integración con la escuela Media de la localidad, y con la Escuela Especial de una localidad cercana.

Los exalumnos han creado un sitio en internet de nivel inicial, y ellos se acercan al Jardín para enseñar a los niños y docentes a subir fotografías, difundir proyectos, mostrar lo que se aprende.

La modalidad de trabajo de las docentes observadas era similar entre ellas, en cuanto a la organización de la jornada escolar. En referencia a los ejes temáticos abordados, los mismos eran considerados de acuerdo a los núcleos de aprendizaje prioritarios, con diferente nivel de complejidad, según las secciones de niños/as.

En cuanto a los docentes que conformaban el plantel educativo, la institución ha tenido durante los últimos años, movimientos de personal continuos, debido a traslados, titularizaciones y reemplazos surgidos.

Todos los niños de la localidad asisten. Es el único Jardín del pueblo.

## **VI - Diseño Metodológico.**

### **Metodología: características del diseño y la investigación:**

Con el propósito de reconstruir historias y relatos a través de las experiencias personales de los actores involucrados en este trabajo de campo, he efectuado el análisis y reflexión de las interacciones que se describían en los momentos de inflexión observados. Para ello he considerado el método biográfico para poner en discusión el objetivo del trabajo y la producción de evidencia empírica.

La implementación de entrevistas (semi - estructuradas) con preguntas abiertas y luego, más focalizadas, permitieron articular expresiones narrativas de experiencias, las normas que las estructuraban y las significaciones que se ponían en juego en la complejidad del campo social y educativo, escudriñando acontecimientos, avizorando enlaces singulares en las historias y subjetividades, y construyendo el objeto teórico para las posibles intervenciones en prácticas basadas en la diversidad y continuidad como conceptos claves.

### **La construcción del objetivo de la investigación:**

Preguntas teóricas requeridas para la búsqueda de datos empíricos, guiaron esta etapa del recorrido, aportaron al marco teórico y al objetivo de la investigación, dieron lugar a la utilización de metodologías cualitativas para indagar, explorar, descubrir, conocer, proveer de conceptos-guías para la realización de este trabajo de campo y la consiguiente reconstrucción de los datos obtenidos.

He abordado paradigmas que permitieran entender al Nivel Inicial como un espacio de inclusión, analizando qué mecanismos o representaciones sociales se lograban visibilizar (en la institución educativa determinada para este trabajo); revisando lo que se ponía en evidencia a través de su organización, programas, objetivos, y desde esta perspectiva interpelar las dinámicas que el poder configuraba. (Foucault, 1980). Y atendiendo también una dimensión subjetiva, que implica aspectos constitutivos de un sujeto, su historicidad, la problemática de su aprendizaje, y el proceso de alfabetización.

Comprender estos términos, es admitir un modo de saber, un modo de leer, y no solamente en el niño sino en el adulto: leemos y escribimos sobre diferentes cosas, ¿qué prácticas son llevadas a cabo en la sala para que esos modos de saber y de leer

les permitan incluirse en la construcción social (ser parte) de estos objetos de conocimiento?

### **La implementación del diseño: La entrevista.**

Las entrevistas (semi - estructuradas o abiertas), formaron parte de este diseño de aplicación de metodologías cualitativas, para denominar la producción de evidencia empírica en el presente trabajo de campo. Proveyeron insumos para la obtención de materia prima que posibilitaron reflexionar sobre los decires y haceres de los sujetos indagados acerca de sus experiencias afectivas, cognitivas, biográficas, que le han permitido enlazarse, efectuar interacciones, construir conocimientos en escenarios educativos singulares, en un contexto sociocultural determinado.

Durante el desarrollo, esta implementación, permitió construir un discurso, un acontecer lingüístico entre los hablantes, en el cual preguntas y respuestas estuvieron contextualmente enraizadas en las historias previas de los interactuantes.

Durante el desarrollo de la conversación, el entrevistador puso en consideración la trama discursiva de los docentes entrevistados en cada relato, buscando oportunidades para repreguntar, modificar o abrir nuevas interpelaciones posibles, generando un giro dialéctico para poner en tensión los lenguajes habilitados.

Es fundante pensar la experiencia, desde la experiencia, y trabajar en ella varias dimensiones: lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el “eso que me pasa”, (Larrosa, 2000).

¿Qué ha pasado con la lectura de ciertos acontecimientos educativos?, con esta práctica personal de lectura en un ámbito particular de enseñanza? ¿Cómo es que los niños/as con determinada particularidad construyeron el significado de la intersubjetividad en la vida cotidiana? Los interrogantes que se abrieron, permitieron poner en tensión situaciones de enseñanza de la lengua y el proceso de alfabetización como oportunidad.

### **La Observación.**

Para poder pensar la complejidad que esta cuestión reviste desde el campo social y educativo en cuanto a tomar parte de alguna manera de los acontecimientos, a tener interés personal por el desenvolvimiento de los actores en el escenario educativo a observar, de la atmósfera de la que iba a formar parte, he tomado como material de

consulta a la autora Rosana Guber<sup>10</sup>. En referencia a la observación participante describe una categoría interesante “observar versus participar”, en la cual nos dice que la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, participar en una o varias actividades, en el sentido de desempeñarse, aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La participación pone énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando a su objetivo a “estar adentro” de la sociedad estudiada.

La observación ubica al investigador fuera de la sociedad, para realizar una descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. La autora propone tener una mirada reflexiva acerca de la observación participante diciendo que la presencia directa es una valiosa ayuda para el conocimiento social que permite formar parte de esa complejidad de la escena observada.

La observación para tener información significativa requiere de algún grado de participación, de desempeño de un rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. El acto de participar cubre un amplio espectro que va desde “estar allí” como testigo o integrar actividades con distinto grado de involucramiento.

Los roles de participante observador y observador participante son combinaciones sutiles de observación y participación. El participante observador se desempeña en uno o varios roles, explicitando el objetivo de su investigación. El observador participante hace centro en su carácter de observador externo, formando parte de actividades ocasionales o que sea imposible eludir. El contexto puede habilitar al investigador a adoptar roles que lo ubiquen como observador puro, como en el registro de clases en una escuela, aunque su presencia afecte el comportamiento de la clase. El investigador puede participar en distintas instancias de la cotidianidad, del proceso de conocimiento y formas en las inserciones que efectúa.

Con el objeto de considerar y reflexionar acerca de lo expuesto anteriormente, se hace necesaria una puesta en tensión entre el acontecimiento y la teoría, el concepto de dinamismo y de cierta alteridad, en la construcción social de la realidad.

Una apreciación adecuada de la realidad del contexto socio-educativo requiere indagar la manera de cómo esta realidad está construida, o es “a construir”. El

---

<sup>10</sup> Guber, R. La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Edit. Norma. Cap. 3. La Observación Participante.

acontecer del mundo educativo se presenta como una realidad que es interpretada por sus actores, y que tiene para ellos, un significado subjetivo coherente. Este mundo tiene lugar en los pensamientos y acciones que tienen sustento real de sus protagonistas.

En cada institución educativa se deben tratar de clarificar los fundamentos del accionar educativo, las objetivaciones de este proceso, y significados por medio de los cuales se construye un mundo intersubjetivo que puede augurar espacios de alojamiento u obturar posibilidades de construcción.

Las observaciones realizadas se focalizaron en diferentes momentos de las prácticas educativas con el propósito de recolectar datos acerca de propuestas de enseñanza y aprendizajes, y comportamientos que se produjeron en la sala para obtener información contextualizada, en función de analizar las prácticas desde una perspectiva institucional que posibilitara una lectura acerca del el Jardín de Infantes como ambiente alfabetizador posible.



## **B – CONTEXTO DE REALIDAD**

## **VII - Presentación y análisis de datos.**

Observaciones:

### **Observación n° 1: ronda de conversación inicial.**

Categorías tenidas en cuenta:

- I. El lugar del docente: ¿qué intervenciones realiza? Calidad de la propuesta. Análisis de las consignas. Circulación de la palabra; turnos de espera; iniciativa temática y registro del docente.
- II. El lugar del niño: modo de participación. espontánea, sigue un formato pautado, disposición grupal referente a la dinámica de la propuesta.
- III. Espacio físico (ambiente) y materiales de trabajo (textos, material que se elige).
- IV. El uso del tiempo y continuidad.
- V. Relación con los procesos alfabetizadores: prácticas de lenguaje oral, prácticas de escritura y de lectura.

La docente antes de dar inicio a la conversación, como habitualmente propone, en la instancia de conversación inicial, crea un clima para inaugurar la clase utilizando como recurso una canción para saludarse, y convocar a los infantes a hacer silencio. Antes de habilitar un espacio de intercambio, anuncia la presencia de una persona que observará cómo trabajan en la sala. Luego inaugura un espacio para que los niños puedan compartir algún suceso vivenciado el día anterior con el resto del grupo, anticipando que para hacerlo deben levantar la mano para pedir la palabra.

En referencia al tema tratado, la docente intenta que resulte claro, efectivo, se haga de modo ordenado, y que todos los niños tengan la oportunidad de intervenir en la ronda de conversación, y a su vez, sean escuchados. La mayoría de los niños presentes pidieron hacer uso de la palabra de manera espontánea, respetaron turnos de espera, ajustaron sus participaciones al tema de conversación surgido, siguiendo un hilo conductor en la conversación sostenida que parte con el relato de un niño sobre su vivencia, y al cual se suman otros pares.

Para dar cierre a la ronda de conversación, la docente da lectura a la historia narrada por un niño y su familia, registrada en un libro viajero. Los niños escuchan, mostrando a través de su lenguaje corporal interés y disfrute. El libro es un diario de viaje, anecdotario de un viaje efectuado durante el transcurso de una visita al acuario de la ciudad de Rosario.

La relación entre la actividad y el tiempo asignado fue adecuada en cuanto a prácticas de lenguaje oral relativas a diálogos que son propios de este tipo de actividad en la

ronda inicial como inicio de la jornada. El material utilizado para dar cierre, da cuenta de prácticas de lectura, en esta ocasión, la docente no tomó nota de los discursos de los niños, no efectuó registros de escritura.

Parece que esta dinámica de disposición grupal para trabajar las prácticas del lenguaje oral, es abordada por la docente como una instancia de intercambio de experiencias personales de los niño/as, o para compartir el trabajo que lo refleje, como este libro viajero.

Los datos recogidos no permiten construir apreciaciones valorativas que den cuenta de la calidad de la propuesta, si las intervenciones, las consignas de trabajo obturan o facilitan las prácticas, ya que no se observa una actividad planificada de la unidad o proyecto en curso, como así tampoco continuidad a temáticas que surgen a diario, prácticas de reescritura; narración; registro de nombres de personajes de cuentos trabajados. Estas posibilidades en cuanto a propuestas posibles, permitirían analizar, poner en reflexión, oportunidades para que los infantes den a conocer lo que piensan, sus dificultades, si comprendieron las consignas dadas, si la docente estimula, anima a los niño/as a expresar sus opiniones, a discutir, a formular preguntas.

## **Observación n° 2:**

### **Construcción de relatos.**

Uno de los ejes previstos para la recolección de datos consideraba las prácticas de escritura. En las mismas se han podido observar registros de los nombres, como indicador ante el ingreso a la sala un cartel que decía “pare”, invitaba a detenerse en la lectura de los nombres de los niños que conformaban la sección. En otro lugar de la sala, estaban las iniciales de cada nombre, con un dibujo debajo de cada inicial (dibujo de figura humana) como registro de identidad y sentido de pertenencia. En un sector del pizarrón, un listado con los nombres, algunos efectuados por la docente, otros por los niños. Esta actividad podría haber sido inclusiva, contar con la producción de todos los niños/as, pareciera que solo están los registros que pueden responder a la escritura convencional del nombre.

En cuanto al ambiente físico y materiales de trabajo, se pudo observar a los niños en disposición grupal total para iniciar la actividad; el mobiliario acompañaba dicha conformación, todas las mesas estaban juntas, y los niño/as ubicados en ronda. Ante el desarrollo de prácticas de lenguaje oral, cada niño/a tenía para iniciar un diálogo el apoyo de un material figurativo (imagen de un personaje para crear un cuento).

La docente anticipa el trabajo que se realizará haciendo referencia a otros relatos ya contruidos con anterioridad. Comienza la actividad estimulando la participación de sus alumno/as, animándolos a expresar sus comentarios sobre el personaje que cada uno tiene, ante el turno otorgado para la circulación de la palabra.

La participación de los niño/as sigue un formato previsto por la docente, ya que es ella quien va concediendo la palabra según el personaje indicado para sumar a la historia que va registrando. La aparición de algunas interrupciones en la circulación de la palabra debido a la expresión de actitudes de negación, intercambio de opiniones, y de tarjetas lanzadas entre los niño/as parecen poner en jaque el hilo conductor del relato. La docente realiza intervenciones como por ejemplo intentar dar un giro al discurso, exhortar a un niño a retirarse de la ronda, poner de manifiesto que arreglen sus problemas solos (en referencia a dos niños) poniendo énfasis en la continuidad del relato.

**En** cuanto al uso del tiempo y la continuidad de esta práctica de escritura, la docente había seleccionado previamente una cantidad mayor de imágenes, y los niño/as ya habían escogido para la construcción colectiva de este cuento. Si bien esta propuesta había sido iniciada desde hace un tiempo, los relatos se agotaban en sí mismos, las imágenes no hacían referencia a alguna temática trabajada en particular durante ese tiempo.

En relación a la continuidad de trabajo con ese relato, la docente justifica aseverando que, en días posteriores luego de la lectura del cuento, ella transcribía junto a los niño/as, en la sala de computación, la parte que cada uno había aportado. Los niño/as que conocían las letras participaban de la escritura al dictado. No queda claro el propósito de esta actividad, más allá de pasar el registro de escritura.

Al finalizar la transcripción del relato en la computadora, la docente retomó la lectura en voz alta ante el grupo. Tal vez hubiese sido interesante que cada niño/a tuviese su registro en una hoja. Los infantes dibujaron en relación al texto. Algunos intentaron escribir el nombre de los personajes al dictado de la docente.

En otras instancias de prácticas de lenguaje oral, los niño/as dialogaron acerca de otros finales posibles, los mismos no han sido registrados.

Haciendo referencia a la participación de cada niño/a, y la escritura de sus nombres que se pueden apreciar en la sala, la docente aporta que éstos fueron confeccionados a principio del ciclo lectivo como registro de los niños que conformaban la sala. En respuesta al uso que le dan, si hay seguimiento en la continuidad de los escritos, la

docente pone de manifiesto que los carteles son usados para la asistencia, que algunos niño/as los copian, otros ya lo saben y lo escriben solos.

En referencia a la literatura circulante en el Jardín, expresa que Todos los libros que hay en la biblioteca son los libros que mandaron del ministerio de la Nación, no puede nombrar algunos autores.

### **Observación n° 3:**

#### **Momento observado: Una abuela es invitada a contar un cuento.**

En referencia al escenario en el cual es narrada esta historia se puede decir que es sustantivo el aprovechamiento del uso del material disponible. El espacio delimitado y ambientado para la lectura, los objetos destinados a la composición del escenario preparado para que los niño/as se dispongan a escuchar. El clima con el que se inaugura este momento de la jornada, es percibido por los niño/as como animador. La narradora de este relato (abuela) muestra una postura abierta, destina un tiempo para situarlos en el espacio físico donde transcurre la historia años atrás, efectúa preguntas para indagar el conocimiento de los niño/as, intenta dar un marco referencial. Los infantes pueden expresar sus opiniones, discutir y formular preguntas sobre el escenario en el cual se desarrollará la historia (la misma transcurre en su lugar de residencia, en un contexto situado de aprendizaje). Permite el despliegue de recursos y de exposición de ideas para que los actores puedan implicarse.

En ronda de conversación, el tratamiento de la temática que se desarrollaba en el relato, resultó claro, efectivo, ordenado. La relación entre actividad y tiempo asignado fue adecuada. En las prácticas de lenguaje oral, los diálogos establecidos fueron propios de la actividad literaria desarrollada, con el apoyo de soporte escrito (cuento). La participación de los niño/as ha sido espontánea, se mostraron muy atentos, manifestando su interés, recordando cada detalle de la historia relatada, ante cada momento evocado por la narradora, al finalizar su producción contada.

En relación a prácticas de escritura y lectura, resulta preciso destacar el interés de los niño/as en el acercamiento para observar las escrituras en la tapa y contratapa del libro, en las preguntas realizadas en referencia a esos registros de escritura.

Con referencia a este cuento que relató la abuela, esta actividad es efectuada con frecuencia para el mes de la familia, todos los días un familiar, se ha acercado a contar un cuento creado en el hogar. En referencia a la continuidad, y el uso de este material en futura propuestas alfabetizadoras, los datos recogidos revelan que éstas se agotan

en sí mismas, ya que sólo vuelven a re narrar la historia en la sala, a destacar los personajes. No aparecen intervenciones que den pie a futuros proyectos, a otros trabajos referidos a estos escritos, como posibles construcciones de relatos. En este cuento narrado por esta abuela referido al origen de la localidad, aparecen componentes ficcionales en el relato. Quizá la aparición de esta narrativa histórica podría ser abordada como inicio de un proyecto acerca de estos géneros literarios, para difundir la historia de la localidad.

Los libros son regalados por los familiares y pasan a formar parte de la biblioteca del jardín. Quizá sería interesante que otros familiares lo leyeran para tener en cuenta esta historia, para comunicar, para dar circulación al material. Además de los libros recibidos por el ministerio, también forman parte de la biblioteca, los libros de confección familiar, los que son elaborados en la sala referidos a algún proyecto trabajado; además, cuentos de autoría de niños/as de la escuela primaria, que acuden a compartirlos en alguna jornada de lectura a los infantes.

Puede observarse una práctica institucional con apertura en la dimensión comunitaria, que es interesante. Dar una participación relevante para el tratamiento de lo que se está haciendo, valorando el aporte de cada uno para resignificarlo, para establecer vínculos, para que las personas de la comunidad educativa se interesen y tomen parte activa en las prácticas institucionales.

Análisis de Material empírico:

Las categorías para analizar este material (entrevistas y observaciones) serán:

- Lugar de la oralidad
- Prácticas de lectura
- Prácticas de escritura
- Lugar de la Literatura
- El valor asignado a la escritura del nombre propio.
- Atención a la diversidad.

### **Entrevista (docente V)**

La docente afirma que la oralidad en el Nivel Inicial tiene “un lugar de importancia” pero, al momento de justificar su aseveración, aparece un único momento para estas prácticas y es el de la ronda inicial. En las conversaciones espontaneas, la docente hace alusión a tener en cuenta todo aquello que los niños/as dicen y retomarlo, parece

que la docente entiende por espontaneidad, la elección de un tema por los chicos. Las intervenciones aparecen ligadas a "la escritura de una palabra" que surge a modo de recolección de datos, o experiencia contada por los infantes y concluye en la búsqueda de su significado o ubicación de un determinado lugar, por ejemplo, en un diccionario. Las temáticas son propuestas por la docente y son sugeridas en función de un proyecto posterior, aunque el disparador puede ser un objeto, una palabra, etc.

Acerca de las temáticas abordadas y si efectúa una búsqueda de literatura que la ayude a desarrollar la propuesta, habla de cotejar, registrar información, buscar significado de palabras que remitan a un tema de interés, averiguar sobre lo que surge, aunque no se lleve a cabo a la práctica una unidad didáctica o proyecto alguno. Parece que la docente asocia "literatura" con "bibliografía" por ejemplo cuando habla del tema "los peces". Esta búsqueda no es un saber científico, aunque esté articulado con este campo. La literatura es un código narrativo, metafórico, en el cual, además, se halla comprometido un saber político. A través de la literatura se pueden acercar todos los saberes. Lo interesante es la manifestación de la literatura como mediadora de saber en instancias de aprendizaje, una puesta en escena de significancias posibles. El nivel Inicial otorga la posibilidad de convertir el espacio literario en momentos para disfrutar, representarlo, hacerlo lúdico, un escenario para "hacer del lector un escritor", opciones para inaugurar condiciones de legibilidad acerca de una temática dada.

En referencia si el material que surge es retomado y utilizado en secuencias temporales, la docente solo hace referencia a las efemérides, además en algunas ocasiones expresa que, al finalizar una jornada, mediante imágenes, textos, o palabras se efectúan secuencias para retomar esas conversaciones como cierre del día.

Ante la pregunta por las prácticas referidas a la escritura, y si las mismas hacen referencia a la historia del niño, la docente afirma que así es en cuanto a lo que tiene que ver con el nombre propio. Luego, afirma, que estas prácticas han cambiado para bien, que antes estaban ligadas a la exposición del abecedario en la sala y al trabajo con cada una de las letras a través de fotocopias.

Luego, en un intento de justificar las producciones escritas de los niños en la sala sobre la temática abordada (recetas), si bien dice reconocer el nivel de cada niño ( dibujos, letras, pseudo-letras), que representan la escritura de un ingrediente, reconoce que al dictado les va diciendo que letras suenan (correspondencia fonema/grafema).

En cuanto a que prácticas de escritura tienen registros, haciendo hincapié en la función social de la escritura, la docente afirma que todo lo que los niños registran tiene un propósito, por ejemplo, la escritura del nombre en la hoja es para saber quién hizo ese trabajo. Hace referencia, además, a registros de retiro de libros de la biblioteca. En la sala se escriben y leen los nombres de los niños para identificar los trabajos, para firmar algún mensaje escrito por la docente al dictado de los niño/as para el grupo y la señorita del otro turno, para recordar quienes cumplen años; al retirar un libro de la sala de biblioteca para llevarlo en préstamo. Éstos diferentes propósitos tienden a otorgar sentido a la lectura y la escritura de sus nombres.

Menciona que el registro de asistencia no es efectuado diariamente, y que en ocasiones es ella quien escribe los nombres de los niños ausentes y aquellos niños que se animen a copiarlos, pueden hacerlo.

Para seguir un orden, y que todos pasen a la bandera, a diario se registra el nombre del niño/a que pasa. Las intervenciones que subyacen se observan más próximas a una concepción más tradicional en cuanto a las prácticas de registro de asistencia.

Con respecto a las prácticas de promoción literarias y acerca de cómo éstas son abordadas con los niño/as, la docente hace alusión al trabajo con la biblioteca, específicamente con los ejemplares recibidos del Ministerio de educación y, además, algunos libros que ella aporta según sus preferencias. No efectúa mención de autores, temáticas o abordajes definidos en sus elecciones.

Ante el pedido de datos acerca de la construcción de relatos, cómo es la participación de los niños en dichas prácticas, menciona que, en algunas ocasiones, con algún personaje de algún libro de cuentos arman otra historia o cambian el final de la misma. En otras oportunidades arman un cuento a partir de algún objeto o juguete que ella acerca. Estas prácticas son mencionadas con cierta irregularidad en su implicancia, no sostenidas, en cuanto a oralidad y uso de posibilidades discursivas que les permitan a los niños ser hacedores que se van aproximando al oficio de escritores.

La docente expresa que no tiene talleres de literatura, ámbito posible para la promoción de prácticas literarias en construcción. Menciona, que los niños elaboran adivinanzas a partir de modelos que ella ofrece luego de haber trabajado de manera previa, de igual modo con las poesías, y que luego estas construcciones grupales son registradas en el pizarrón. (la docente registra).

En el apartado de la entrevista, referido al uso de libros, biblioteca, espacios literarios, la respuesta de la docente remite a diversos escenarios de despliegue de material



destinados a los momentos mencionados. La biblioteca no está en la sala, sino que hay una sala de biblioteca a la que los niño/as concurren con diversos propósitos, como búsqueda de información; como espacio para ir a mirar libros; además, como uso en momentos de salidas al patio si algunos niños desean concurrir al espacio de biblioteca. Aparecen prácticas de lectura no letradas, la docente permite el acceso espontáneo al material escrito (otorga posibilidades de circulación de material escrito, libros, en diferentes espacios). En un intento de fundamentar el protagonismo de la biblioteca no aparece la promoción de instancias didácticas en un contexto situado con el propósito de que los niños puedan iniciarse en la formación como potenciales lectores.

Para construir una comunidad de lectores en las salas, es preciso un docente que se asuma con oficio de lector para efectuar intervenciones que permitan a los niños interactuar, más allá de encontrarse con objetos portadores de escritura. Permitir la alternancia de voces y lecturas de la mayor cantidad de niños como sea posible.

No se aprecia en el relato la existencia de un registro de libros leídos como títulos, autores y probables intervenciones del docente acerca de la historia (cuento), y voces de niños que cuenten la historia en escenas según su propia experiencia, para poder “narrar el encuentro con cada cuento”.

Haciendo hincapié en las modalidades de las prácticas lectoras, si los niños leen y con qué frecuencia, la docente comunica que los niño/as retiran libros los días viernes de la biblioteca para leer en casa y luego cuando efectúan su devolución, en ronda de conversación inicial, al inicio de la semana, ofrece la posibilidad a todo niño que desee compartir qué le gustó, qué leyó y con quiénes.

Cuando se le pregunta acerca del seguimiento de las producciones escritas de los niños, la docente expresa que -guarda o toma nota- a fin de evaluar la escritura del nombre, el proceso por el cual el niño/a ha pasado; que etapa están atravesando, si se animan a escribir otras palabras.

La docente, además, comparte una modalidad de trabajo que define como “integradora”, la cual es establecida a través de un encuentro semanal con las otras docentes y la directora del establecimiento, quienes se reúnen a debatir y consensuar, por ejemplo, el uso del cuaderno y su determinación como dispositivo de enseñanza. Durante la entrevista sostenida, cuenta que en una época trabajaban con el cuaderno a modo de orientación para el ingreso a la escuela primaria, teniendo en cuenta la ubicación espacial, las convenciones del sistema de escritura en cuanto a lateralidad.

Luego decidieron no usarlo más, en su argumentación, destaca que el uso en la sala multi-edad ( 4-5 años) solo los niños de cinco años serían los que necesitarían aprender acerca de ello, entonces acordaron desestimar el cuaderno como dispositivo de enseñanza, considerando que a la escuela primaria le corresponde esa tarea.

En cuanto a cómo se efectúan la indagación de saberes con los que cuentan los niños, la docente responde que trata de estar atenta a la conversación, qué, cómo, de qué forma los niños cuentan. Esta aseveración corresponde a la ronda de conversación inicial, no a un saber específicamente abordado en el desarrollo de un proyecto en curso, y en diferentes momentos de la jornada escolar.

Cuando responde a preguntas referidas a si el patrimonio cultural es tenido en cuenta, de qué modo, en qué actividades, la respuesta tiene que ver con los discursos familiares (recopilados en entrevistas durante el año). Ante el interrogante ¿cómo influyen las condiciones de lectura y escritura que traen desde su familia?, la docente hace referencia al modo de vinculación sostenido con los niños, a la dimensión afectiva; no realiza aportes sobre las interacciones orales, o de algún material escrito observado en los datos arrojados en las entrevistas, para poder luego en la revisión de su práctica, hacer posibles intervenciones que remitan a prácticas sociales de lectura y escritura para considerar en el proceso alfabetizador.

Acercas de las prácticas personales de acercamiento a los textos, la docente afirma su gusto por la lectura, pero cuando debe justificar estas instancias personales asevera no tener el tiempo para hacerlo. Ante la pregunta acerca de qué tipo de lecturas y bibliografías, su respuesta remite a la relectura de libros que ha leído en el secundario, o que tienen que ver con la docencia. No efectúa mención de título, obra, autor, disciplina.

En cuanto a prácticas de escritura afirma no tenerla, argumentando este accionar con la siguiente expresión “no es que no me guste”, pero no expresa tener el hábito de hacerlo. Solo hace referencia a los informes evaluativos de los niños, y a pesar de que afirma sus intentos de hallar la utilidad en la elaboración de los mismos, concluye que lo hace en respuesta a algo que tiene que cumplir.

Cuando abordamos el desarrollo de las jornadas ministeriales y sus posibles implicancias y aplicaciones en la sala, las lecturas y reflexiones que aparecen hacen referencia a afirmaciones en cuanto a ejercicio de lectura como interesante, valorando el aporte de autores desconocidos, aseverando un no sé cómo respuesta, al momento de ver que es posible hacer con ello en el aula. En cuanto a proyectos institucionales

revisados a partir de estas instancias de trabajo, sin efectuar especificaciones, comunica que se ha cambiado el modo de ejecución de los proyectos de efemérides en las salas.

Ante la indagación de capacitaciones personales en las cuales tenga que efectuar trabajos de reelaboración, justifica que en un momento sí le fue posible responder a trabajos prácticos, no así en la actualidad.

En la focalización de esta importancia acerca de la formación en el oficio de ser docente, expone que la misma debe ser continua y permanente, debido a que en sus comienzos se trabajaba de otra forma que ha tenido que cambiar porque los chicos cambian.

Sus expresiones parecen poner por fuera al oficio del maestro, como omitiendo el vínculo que se debe tener con los espacios destinados a la formación, ligados a nuestro propio proceso de alfabetización continuo. Me refiero al vínculo que tenemos con nuestra propia exposición, qué relación guardamos con ella, que experiencias hay para nombrar en cuanto a la diversidad, qué palabras han generado esas lecturas posibles en el recorrido de nuestras prácticas docentes.

Ante el planteo de accionar personal acerca de continuar transmitiendo el valor de la escritura, dice que la lectura otorga esa posibilidad, aunque con antelación, admite no poner en práctica el ejercicio de la escritura. Aportando luego, que la lectura le permite tener herramientas para poder argumentar.

En cuanto a su aprendizaje en relación a la lectoescritura, refiere haber aprendido a través de métodos tradicionales, que no ha tenido dificultades a pesar de no contar en su ámbito cotidiano con libros, más que los de uso escolar.

Al momento de considerar su formación académica en referencia a la lectura y la escritura su aporte remite a varias teorías de alfabetización y autores vistos. Ante la consulta sobre no contar con un diseño curricular en el nivel inicial y a consecuencia de ello en qué teoría fundamenta su accionar pedagógico para abordar las aproximaciones de los niños al sistema de escritura, expresa tener en cuenta bibliografía del ministerio. No alude a una elección y recorrido académico de formación personal.

Haciendo alusión a la integración, la docente responde que ha tenido niños en integración, que la institución tiene un proyecto interinstitucional con una Escuela Especial cercana a la localidad, cuyo equipo ha intervenido ante esas instancias. La

docente de educación Especial asistía una vez a la semana aportando información, bibliografía y orientaciones necesarias.

Al continuar con la indagación acerca del nivel inicial en referencia a la atención a la diversidad, si estas diferencias devenidas en los aprendizajes son atendidas, la respuesta es dubitativa y se proyecta en ella a la inclusión como un modo de atención a todos, a los niños con necesidades especiales, a los niños que están más estimulados desde la casa en cuanto a la lectura, como una mención decretada.

Al focalizar la pregunta puntualizando datos, hechos de la cotidianeidad que den cuenta a la diversidad aceptada en la sala, su respuesta alude a la atención a cada uno de los niños, sobre sus necesidades, sus diferencias.

No explicita de manera clara un modo de relación, de vínculo con el concepto de diversidad, su discurso refleja más una descripción, no así una narración. No aparece una narrativa, cómo se expone en esa realidad qué pretende narrar, no aporta una toma de posición al respecto. Alude a la diversidad como término descriptivo, no narrativo.

La docente ante la pregunta qué expresiones son usadas para nombrar la diferencia, se detiene y hace un ejercicio reactivo que refleja palabras como etiquetas, sin arrojar ninguna en particular. Luego al indagar sobre qué pasa en el proceso de aprendizaje cuando un niño es situado como alguien diferente, la respuesta vuelve a ser condicionante cuando expresa que, entre docentes, quizás, utilicen determinadas expresiones, pero no delante de los chicos.

Aparece así un registro sostenido en esas lecturas que delimitan una cierta atmósfera. No es hablar del niño, sino con el niño para crear una atmósfera, en la cual la relación pueda acercarnos de manera productiva con nuestra experiencia para nombrar la diversidad.

La diversidad es considerada como sinónimo de heterogeneidad. La docente justifica que, si bien a través de conductas que llamen la atención, o formas frecuentes de alguna manifestación determinada, puede sospechar que algo pasa no así determinar o detectar algún trastorno. El diagnóstico le corresponde al médico o al psicólogo, no a ella que es “apenas” docente.

Ese apenas es llamativo, ya que menciona el ámbito escolar como oportunidad de recolección de datos en el espacio educativo, pero al mismo tiempo no puede mencionar cuáles son los procesos que se ven afectados que como docente está habilitada a descubrir, en principio, sin tener que arrojar un diagnóstico.

Cuando se aborda acerca de las condiciones inclusivas generadas en el desempeño de sala, su aseveración es la siguiente, que la docente de educación especial le ha dado herramientas u otras palabras, o formas de saber cuándo se incluye o no, como querer al niño” a pesar de”. Valora como positivo el acceso, en esta pareja pedagógica, a muchas herramientas, a saber, si está pudiendo incluir o no.

La expresión otras palabras para nombrar la diferencia parece remitir a modos de composición de un cierto glosario para nombrar o poder querer a pesar de las circunstancias, de cada familia con sus conflictos. Hay una historia, un recorrido singular del niño como sujeto, una construcción subjetiva, y esto es en todo caso, para la diversidad de niños en la sala.

En referencia al sistema educativo y su propia lectura sobre la problemática de la discapacidad, expone que en su institución se permite un lugar. Aparece un planteo personal acerca de quienes y cómo, de tener objetivos y no generarse expectativas acerca de la inclusión, aunque no se considera como autoridad para tomar decisiones ante qué casos debería ser pensada la integración en el Nivel Inicial.

Esa lectura refleja una postura por fuera de la dinámica de ser parte del sistema educativo, pensarse como excepción y la inclusión como regla. No aparece la indagación sobre por qué nos dejamos guiar, una posible conversación como composición de un sistema horizontal se visualiza lejos.

Acerca de cómo es la dinámica grupal establecida, si los niños marcan diferencias y cómo se visualizan, la docente pone de manifiesto que observa diferentes formas de aceptar la diferencia, hay niños que la marcan y otros no, en el trato o formas de nombrar, por ejemplo, tal niño puede hacer tal cosa o no. Los abordajes ante estas instancias son contruidos dialógicamente con la docente de Educación Especial y el equipo y son de gran ayuda.

Ante la pregunta sobre si considera que el Nivel Inicial atiende realmente a la diversidad, y que la diversidad es un principio y no un lema, justifica que a partir de la ley se ha estudiado mucho un discurso y a veces queda en el discurso.

### **Entrevista docente L:**

En referencia al lugar de la oralidad en la práctica pedagógica la docente asevera que el trabajo oral es importante, que trabaja mucho con la palabra y el relato en la ronda de conversación. Aquí aparece en el abordaje de las temáticas posibles, que se otorga valor retomando el trabajo en palabras y relatos en general, es decir, en rondas de

conversación que surgen o son planteadas en la jornada, más allá de la ronda de intercambio inicial.

Las temáticas aparecen como propuestas efectuadas por la docente para el surgimiento de proyectos, la misma expresa, tener en cuenta intereses y posibilidades grupales, valiéndose de algún recurso (objetos; imágenes; videos) para habilitar y dar curso a posibles proyectos previstos.

Ante el planteo acerca de las propuestas de aprendizaje y si éstas tienen que ver con la identidad, biografía y contexto institucional, la docente justifica su aseveración de modo referencial autobiográfico, evocando épocas diferentes sobre el protagonismo del Nivel Inicial en cuanto a lo que se pretendía, explicitando que en un tiempo se entendía que en el nivel sólo se jugaba, luego se tendió a primarizar el nivel, y actualmente se trata de otorgar sentido a las propuestas.

Aquí la docente parece poner en consideración no solo los contenidos y el proceso de adquisición de conocimiento sino además el entorno, entendido no como estímulos que el docente debería proporcionar, sino como el contexto institucional situado. Pareciera que lo subjetivo remite al sentido de cada propuesta, que la alfabetización debería pensarse en términos de “situaciones de alfabetización” posibles, creadas a partir de la habilitación de instancias reales de comunicación.

Ante el planteo sobre el trabajo acerca de la función social de la escritura, y la existencia de registro de producciones gráficas de los infantes, la docente expone que se deja constancia en afiches, por ejemplo, o que se otorga valor a la escritura del nombre como registro de propiedad en cada trabajo, no como comienzo del proceso de alfabetización. Cuando hace referencia a la escritura y su función social, su justificación alcanza a la lectura esperada de padres y docentes de primer grado. Ante esta posición reflexiona expresando que el común denominador esperado es recibir a los niño/as en una posición “avanzada” en cuanto a la alfabetización. Además, pareciera que irrumpe la falta de continuidad en el compromiso académico cuando la docente efectúa la mención “seudo-reuniones de articulación” cuando se pretende dar crédito a la evaluación de una determinada adquisición, más que la continuidad y la diversidad de las prácticas pedagógicas, diversificación de las propuestas de participación en contextos variados de apropiación de la lectura y la escritura que permitan construir significados, atribuir sentidos posibles, dar continuidad a los procesos alfabetizadores.

En referencia a cómo efectúa el acercamiento de la literatura a los niños, la docente afirma hacerlo en momentos destinados a la lectura y a la narración de cuentos. Los libros que utiliza forman parte del reservorio de la biblioteca. En esta ocasión utiliza palabras para resaltar que los libros siempre han sido de “calidad en lo textual”, en sus contenidos narrativos, explicitando que hubo una evolución en cuanto a su clasificación. En una época había libros de tapa dura para los niño/as más pequeños, y libros más extensos para niño/as de cuatro y cinco años. Actualmente los infantes tienen un espacio en su sala, y otro creado específicamente en un ambiente al que pueden elegir acudir en cualquier momento de la jornada. Además, los días viernes se llevan ejemplares y los registran.

Aparece en esa instancia la escritura y la lectura con un propósito, el de registrar, conocer, compartir títulos, autores, colecciones, además, de la escritura del nombre como registro de cada lector/a.

En referencia a este espacio creado y pensado, al cual todos los niño/as tienen acceso, es posible apreciar una lectura de reflexión en la implementación de estrategias para que los infantes puedan desenvolverse como lectores independientes. Un escenario complementario o paralelo a la biblioteca de la sala, para entretener otros modos de leer”. La lectura literaria es placer, “no se decreta”, y, como docente, se tiene la posibilidad de animar la lectura literaria en la escuela/Jardín. En conversación acerca de las prácticas de los niño/as de participación en la construcción de relatos, la docente manifiesta propuestas de “cuentos encadenados”, describiendo la misma como un relato que ella inicia y luego los niños se van sumando, cada uno va agregando algo a la historia. La docente va aportando los conectores que considera necesarios como puente para continuar la construcción del relato. Justifica que dicha propuesta despierta el interés del grupo, pues los niño/as piden repetir la experiencia.

En cuanto al trabajo con la música y la elección del repertorio musical, la docente expresa que trata de ofrecer otro tipo de música, otros géneros musicales que no escuchan en sus casas los infantes. En la oferta se considera toda aquella música que no es comercial, haciendo hincapié en la calidad musical.

Haciendo referencia al trabajo con adivinanzas, la docente expresa que realiza juegos con adivinanzas. Esta práctica solo parece ser una alternativa placentera para los niño/as, episodios de juegos con el lenguaje.

Ante la pregunta por el trabajo con la poesía, la docente afirma que trabaja con poesías cortas que a los niño/as les gusta aprender. El recitado se efectúa de manera conjunta, todos se van sumando.

En cuanto al tipo de registro que queda acerca de las actividades que realizan, la docente se refiere a ejemplos de juegos matemáticos, en los que se registran cantidades, realización de acuerdos para poder jugar a la pelota, organización de juegos en cuanto a establecimiento de normas y acuerdos grupales

En referencia a las situaciones en las que como docente utiliza la escritura en la sala, la respuesta hace referencia a registros de palabras claves en el pizarrón para dar inicio a algún proyecto.

Ante la pregunta sobre las posibilidades que tienen los niños de realizar lecturas en la sala y con qué frecuencia lo hacen, la docente expone “hay momentos destinados a mirar libros, los niños pueden hacer intercambio de material de lectura con el compañero, y contar la historia se desean hacerlo”.

Aparecen momentos destinados a la lectura, intercambio, y puestas de oralidad para compartirlas, en un intento de otorgar posibilidades a los niño/as de construir sus aproximaciones al sistema de escritura, acerca de los aspectos de lo escrito, y la relación entre la escritura y la lectura de textos.

Haciendo referencia a posibles seguimientos en cuanto al registro de las producciones escritas de los niño/as, y si las mismas son motivo de revisión junto a otras colegas, la docente afirma que trata de ir registrando la evolución del nombre propio.

Con respecto al uso del cuaderno, los criterios considerados y la posición tomada en consenso institucional acerca de este dispositivo de enseñanza, la docente efectúa una aseveración que intenta justificar el abandono del uso del cuaderno enumerando motivos, por ejemplo, lo importante es trabajar el uso del espacio total como previo a la construcción del espacio parcial para pasarlo a la hoja. Y pone énfasis en que el nivel inicial no es propedéutico, “no prepara para”, tiene un fin en sí mismo, es un nivel educativo a respetar. Se respetan los tiempos, los intereses, y las posibilidades de los niños, aclarando que para algunos es un suplicio usar el cuaderno, y que no es garantía de nada.

Quizá la consideración de la heterogeneidad grupal en la que coexisten producciones y representaciones diversas, podrían ser abordadas como parte del proceso de construcción del sistema de escritura.



Ante la pregunta sobre la importancia que tiene la formación en el oficio del docente, la docente afirma que considera que debe ser permanente, ya que los niños/as de ahora no son los de antes, y las situaciones que se viven tampoco. Pareciera que esta reflexión hace foco en una forma de vida, que el estudio personal es eso, un modo de vivir la experiencia y la práctica en educación, que lo que nos permite seguir componiendo es “buscar”. Saber que se requiere de la experiencia y que la misma se mueve en la incertidumbre.

Acercas de continuar transmitiendo como docentes el valor de la escritura, en lo personal, su respuesta remite al campo de su experiencia que le permite ver con lucidez la diferencia entre un docente que lee y uno que no lo hace, ya que esta condición se ve reflejada en todos los registros que se producen en la práctica, por ejemplo, los informes de los niño/as, las planificaciones.

En conversación acerca de cómo había sido su aprendizaje en relación a la lectoescritura, la docente relata que aprendió a leer en su casa, no en la escuela, apelando al camino de la subjetividad en relación con la lectura, utiliza palabras que definen este recorrido como “exaltación”, “olor” a libro, su madre forrándolo. Aparece una trama efusiva que apunta a una plenitud hallada con la lectura.

En referencia a la ausencia de diseño curricular y en qué teoría fundamenta su accionar para abordar las aproximaciones de los niños al sistema de escritura, su justificación se basa en saberes y contenidos desglosados de los núcleos de aprendizaje prioritarios. No especifica que teoría subyace a su práctica.

En cuanto a si a partir de lecturas reflexiona sobre sus prácticas, sus aseveraciones son justificadas con los intentos de hacerlo, manifestando que no todas las docentes tienen las herramientas para dialogar con el autor, ni el deseo de hacerlo. Podría leerse como posible que el deseo, el elogio al estudio, y el ejercicio reflexivo de su práctica aparecen como común denominador, que es fundamental hacer el silencio necesario para que el autor nos diga algo que transforme nuestro accionar, para que aparezcan preguntas.

Durante la conversación acerca de si la institución cuenta con un proyecto de integración, si tienen niño/as en esa instancia, si reciben asesoramiento, la docente cuenta que tienen un proyecto con la escuela Especial de una localidad cercana, que reciben el asesoramiento de un equipo, una docente integradora ayuda observando los casos que tienen y asesorando con las actividades a las docentes de sala.

Ante la pregunta acerca de si el Nivel Inicial atiende a las diferencias devenidas en los aprendizajes, y qué datos o hechos de la cotidianeidad dan cuenta de ello, afirma que trata de respetar el ritmo, el modo de aprender de cada niño/a.

Con respecto a qué expresiones son utilizadas para nombrar la diferencia, las aseveraciones de la docente se justifican con las palabras disperso; distraído; argumentando que trata de ser cuidadosa calificando la acción y no a la persona. Utiliza un ejemplo de procedimiento ante una situación por una conducta aparentemente inapropiada de un niño; no aparece una estrategia de intervención ante una propuesta de actividad que dé cuenta de un proceso de aprendizaje ante un contenido específico. Como si lo que se ve y podría ser encauzado de algún modo, sería la reacción ante un episodio determinado, no aparece la pregunta cómo posibilidad de detenerse y promover situaciones que movilicen y den apertura a nuevos escenarios educativos posibles.

En referencia a si nos detenemos a pensar ¿qué pasa en el proceso de aprendizaje cuando un niño/a es situado como alguien diferente? Sus aseveraciones intentan ser justificadas con expresiones para nombrar la diferencia como “bolón cachado”, “zapallito”, “cabeza de corcho”, “con este padre que tiene”, esto siempre entre docentes, no delante del niño/a.

En cuanto a ¿cómo un docente puede detectar algún trastorno o dificultad en un niño/a? la docente manifiesta que puede detectar conductas no habituales, modos de atención dispersos, haciendo la salvedad acerca de que no puede dar un diagnóstico. Agregando que las únicas sugerencias que se permite hacer es cuando nota dificultades en el lenguaje, para que éstas sean consideradas por una fonoaudióloga. Estimo oportuno, por un lado, considerar que la docente pone énfasis en la detección de dificultades no en la posibilidad de efectuar un diagnóstico, y, por otro lado, que la respuesta no hace referencia a cómo sino a qué trastorno o dificultad pueden ser detectadas. No aparecen que herramientas teóricas, o de trabajo de supervisión, o en equipo pudiesen dar cuenta de estas dificultades.

En conversación sobre ¿cuáles son las condiciones inclusivas generadas en el desempeño de sala? la docente manifiesta que en los casos puntuales que han sido tres en toda la institución, han sido desestabilizantes, y que se puso en debate que los infantes pasaran calidad de tiempo, que se sostenía como premisa ofrecer ayuda para que tuvieran, aunque sea una mínima transformación, que el tiempo en el jardín

les aportara algo a estos niños, que no que estuviesen “de adorno”. Que estos casos le han demandado mucho trabajo, horas de estudio y preparación.

Haciendo referencia a qué lectura personal tiene con respecto a la problemática de la discapacidad en el sistema educativo, la docente responde cómo han trabajado en la institución en los momentos en que ha habido casos con problemáticas de discapacidad, expresando que ha sido de modo comprometido. No realiza su lectura acerca del sistema educativo. Ante la pregunta por los abordajes en estas instancias, la docente expone que son construidos con el equipo de la escuela especial para saber cómo proceder en cuanto al planteo de actividades.

En conversación sobre su experiencia personal y otras experiencias de las que tenga conocimiento, ante la pregunta si considera que el N.I atiende realmente a la diversidad, y si la misma es tenida en cuenta como un principio y no solo como un lema, su respuesta es que “la ley dice que” tenemos que incluir”.

## **C – CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN**

## VIII - Interpretación y justificación

En base a los datos obtenidos a partir de las observaciones de clases de dos docentes del Jardín de Infantes n° 182 de la localidad de Beravebú, provincia de Santa Fe, y de entrevistas realizadas a otras dos docentes, he podido trabajar de acuerdo con los objetivos planteados en el presente trabajo de campo.

Estimo oportuno considerar que tenía como propósito observar algunos momentos de las jornadas escolares en este Jardín de Infantes. Luego del saludo a la bandera y el desayuno, se efectuaron observaciones de los momentos de la ronda de conversación inicial, y de construcción de relatos; y en otra jornada el uso del espacio de biblioteca en el momento de lectura de un cuento a cargo de una abuela como actividad de la semana de la familia.

Durante el desarrollo del análisis de los datos recogidos en las entrevistas y observaciones efectuadas, la evidencia del trabajo de campo realizado, permitió considerar las siguientes categorías: el lugar de la oralidad; prácticas de escritura (de los niños/as y de las docentes); prácticas de lectura; el lugar de la literatura; directivismo versus espontaneidad; la autonomía del nivel versus la primarización; la atención a la diversidad, y la propia relación de las docentes con la literatura en general y las propias prácticas de escritura.

Para dar comienzo es pertinente exponer los datos obtenidos en cuanto a las **prácticas de lenguaje oral** en los diferentes momentos observados en la sala como la ronda de conversación inicial, la construcción de relatos, lectura de un cuento; y las entrevistas realizadas. En estas instancias el lugar del docente, las intervenciones realizadas, el lugar del niño/a y su modo de participación en estas prácticas permitieron efectuar algunas inferencias. Se ha podido ver que la dinámica de la disposición grupal para trabajar las prácticas del lenguaje oral, era abordada por algunas docentes como una instancia de intercambio de experiencias personales de los niño/as, o para compartir el trabajo que lo refleje, como, por ejemplo, un libro viajero; o para iniciar un diálogo con el apoyo de un material figurativo (imagen de un personaje para crear un cuento).

En la entrevista la docente V afirmaba que la oralidad en el Nivel Inicial tenía “un lugar de importancia” pero, al momento de justificar su aseveración, aparecía un único momento para estas prácticas y era el de la ronda inicial. En las conversaciones espontáneas, la docente hacía alusión a tener en cuenta todo aquello que los niños/as

decían y retomarlo; pareciera que la docente entendía por espontaneidad, la elección de un tema por los chicos/as.

En referencia al lugar de la oralidad en la práctica pedagógica la docente L aseveraba que “el trabajo oral era importante”, “que trabajaba mucho con la palabra y el relato” en la ronda de conversación, aunque no lo circunscribía solamente a la ronda de intercambio inicial. Se ha podido inferir en el abordaje de las temáticas posibles, que se otorgaba valor retomando el trabajo en palabras y relatos en general, es decir, en rondas de conversación que surgían o eran planteadas en la jornada, más allá de la ronda de intercambio inicial. Esto marcaba una diferencia con la docente V quien remitía el trabajo de la oralidad a la ronda de intercambio inicial.

Las temáticas aparecían como propuestas efectuadas por la docente L para el surgimiento de proyectos, la misma expresaba tener en cuenta intereses y posibilidades grupales, valiéndose de algún recurso (objetos; imágenes; videos) para habilitar y dar curso a posibles proyectos previstos.

Partiendo de los cuentos, las conversaciones, la narración oral, se construyen oportunidades para ofrecer a los niños/as espejos que les permitan mirarse a sí mismos a través de la actividad del pensamiento; les faciliten el ingreso a lo desconocido, a lo inesperado; de acceder al acto de mostrar, de participar de escenas que les permiten decir. Como nos exhorta a detenernos a pensar, el autor Evelio C. Parra (2008): la literatura está en el centro del movimiento del pensamiento, siempre ofrece pensamientos nuevos, introduce la duda, “un tal vez permanente”.

En la observación durante el momento de construcción de relatos las imágenes utilizadas que fueron elegidas por la docente, eran personajes y objetos tomados de películas de dibujos animados, podría decirse que las imágenes respondían a estereotipos. Paradójicamente, el momento de narración del cuento a cargo de la abuela, si tuvo otra connotación que mostró la intencionalidad de meterse en otra faceta no conocida por los niños/as de la identidad del pueblo.

Pensando en la importancia de la adquisición de habilidades lingüísticas durante la educación preescolar, ofreciendo un ambiente con objetos facilitadores para ello es muy importante, si bien se ha conocido que la presencia de cierto objeto en el ambiente no es garantía suficiente de que las propiedades de dicho objeto sean aprendidas, sabemos que su ausencia puede impedir el aprendizaje. En la primera instancia de observación la presencia de los objetos escogidos no fue suficiente, no aparecieron como facilitadores de nuevos pensamientos. En la otra observación la

literatura puesta en escena ofreció a los niños/as la posibilidad de contar con nuevos pensamientos, a tener otras inquietudes, a movilizar posibles búsquedas. La apertura de la institución educativa a estas prácticas literarias de extensión comunitaria, han otorgado oportunidades de mostrar, compartir y formar parte de las experiencias alfabetizadoras.

Continuando con el análisis de **las prácticas de escritura**, en las mismas se han podido observar registros de los nombres, como indicador ante el ingreso a la sala un cartel que decía “pare”, invitaba a detenerse en la lectura de los nombres de los niños que conformaban la sección. En otro lugar de la sala, estaban las iniciales de cada nombre, con un dibujo debajo de cada inicial (dibujo de figura humana) como registro de identidad y sentido de pertenencia. En un sector del pizarrón, un listado con los nombres, algunos efectuados por la docente, otros por los niños. Esta actividad podría haber sido inclusiva, contar con la producción de todos los niños/as, pareciera que solo están los registros que pueden responder a la escritura convencional del nombre. Las producciones espontáneas de los niños son indicadores claros de sus exploraciones para comprender la naturaleza de la escritura. Saber algo acerca de cierto objeto no significa necesariamente saber algo socialmente aceptado como conocimiento. Así un niño puede conocer el valor sonoro convencional de las letras y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; otros quizás manifiesten avances en referencia a la comprensión del sistema, sin conocer información acerca de la denominación de letras particulares.

Para otorgar valor a estas producciones se necesita saber cómo interpretarlas, y ello requiere de un aprendizaje firmemente asido en una actitud teórica definida.

Haciendo referencia a la participación de cada niño/a en la escritura de sus nombres, la docente V aportó que éstos fueron confeccionados a principio del ciclo lectivo como registro de los niños/as que conformaban la sala. En respuesta al uso que le daban, si había seguimiento en la continuidad de los escritos, la docente ha puesto de manifiesto que los carteles eran usados para la asistencia, que algunos niño/as los copiaban, otros ya lo sabían y lo escribían solos. No ha podido dar cuenta de cómo efectuaba algún tipo de registro o intervenciones posibles en relación a la alfabetización. En referencia al trabajo con el nombre propio, en Kaufman, A.M et al (1989) se efectúan valiosos aportes, para el trabajo en la sala, que estimo fundamental recuperar y registrar en este trabajo de campo.

“Aprender a escribir el nombre propio es aprender algo muy especial, ya que forma parte de la propia identidad... Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, se ha enfatizado su importancia como "primera forma escrita dotada de estabilidad". Antes de que el niño comprenda por qué éstas y no otras son las letras de su nombre, ni por qué el orden de esas letras es éste y no otro, su nombre escrito puede darle información pertinente y valiosa. Le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice". (Ferreiro E. y Gómez Palacio, M., 1982, Fascículo 4, pág. 103).

En las intervenciones posibles ha aparecido aquí una oportunidad perdida en cuanto al trabajo con el nombre propio desde el comienzo del ciclo lectivo, apuntando inicialmente a su reconocimiento por parte de los niños/as, y otras actividades como la interpretación de las partes constitutivas del nombre en las cuales se podrían haber solicitado anticipaciones en relación con la interpretación de sus segmentos constitutivos (inicial, medio, final). Esas actividades podrían haber sido efectuadas a partir del conocimiento del significado total, lograda o no la identificación del nombre propio. En estas actividades se habrían podido también establecer comparaciones entre los nombres, nombres largos o cortos, que comenzaban o finalizaban igual; nombres simples o compuestos, otras palabras que comenzaran o terminaran como un nombre determinado.

Estas intervenciones promueven la tarea colaborativa y las discusiones referidas a la propiedad del material, como así también el aporte de los diferentes puntos de vista relacionados con datos observados en las escrituras.

En cuanto a qué prácticas de escritura tenían registros, haciendo hincapié en la función social de la escritura, la docente V afirmaba que todo lo que los niños/as registraban tenía un propósito, por ejemplo, la escritura del nombre en la hoja era para saber quién hizo ese trabajo. Hacía referencia, además, a registros de retiro de libros de la biblioteca. En la sala se escribían y leían los nombres de los niños para identificar los trabajos, para firmar algún mensaje escrito por la docente al dictado de los niños/as para el grupo y para la señorita del otro turno, para recordar quienes cumplían años; al retirar un libro de la sala de biblioteca para llevárselo en préstamo. Mencionaba que el registro de asistencia no era efectuado diariamente, y que en ocasiones era ella quien escribía los nombres de los niños ausentes y aquellos niños que se animaban



a copiarlos, podían hacerlo. Para seguir un orden, y que todos pasaran a la bandera, a diario se registraba el nombre del niño/a que pasaba. Éstos diferentes propósitos que tendían a otorgar sentido a la lectura y a la escritura se circunscribían a la escritura del nombre, hacían referencia a todas las oportunidades en las que usaban el nombre. En cuanto a las prácticas de registro de asistencia, las intervenciones que subyacían se observaban focalizadas en el predominio de escrituras más próximas a la convencionalidad y mayoritariamente con apoyo del cartel del nombre. A partir del trabajo con el nombre propio los niños van asimilando valiosas informaciones sobre la lengua escrita. Con las escrituras espontáneas van apareciendo letras que reconocen ya sea por una relación de pertenencia, o del descubrimiento de sus nombres y/o valores sonoros convencionales. Los niños/as recurren de manera espontánea a las escrituras de sus nombres propios cuando desean obtener alguna información necesaria para confrontar diferentes interpretaciones, en función de diversos argumentos entre pares. Estas instancias de abordaje pensadas constituyen una tarea motivadora y colaborativa para los niños/as que aún no saben leer y escribir de manera convencional.

Cuando se le preguntó a la docente V acerca del seguimiento de las producciones escritas de los niños, la misma respondió : *“Sí, o guardo o tomo nota, porque después en los informes que le entregamos a los papás por ejemplo, evaluamos la escritura del nombre, el proceso que atravesó el niño, a veces si puedo me llevo los trabajos, los tengo unos días hasta que armo el informe, pongo si al principio escribía el nombre de tal forma y como fue evolucionando en la escritura del nombre o si se animan a escribir otras palabras que no sea el nombre, si lo escriben de forma convencional, si están atravesando la etapa silábica”*. Aunque la respuesta parecía hacer referencia al seguimiento del proceso de alfabetización y acercarse a una enseñanza con base constructivista, el foco estaba puesto en las etapas como secuencias a pasar por los niños, y como modalidad de evaluación para comunicar a los padres.

Ante el planteo sobre el trabajo acerca de la función social de la escritura, la docente L respondió: *“Claro, y esto hay que explicárselo a los padres, porque los padres esperan otras cosas y más en sala de cinco. Los padres esperan que los nenes salgan del jardín no digo alfabetizados, pero por lo menos avanzados en ese sentido, como lo esperan las maestras de primer grado. Entonces después cuando se hacen las pseudo-reuniones de articulación, en vez de leer el informe detallado te preguntan si están adelantados, si alguno lee, entonces ya es menos trabajo el que tienen que*

*hacer ellas*". Cuando hacía referencia a la escritura y su función social, esta docente justificaba que no quería caer en la demanda de padres y docentes de primer grado. Ante esta posición reflexionaba expresando que el común denominador esperado es recibir a los niño/as en una posición "avanzada" en cuanto a la alfabetización. Aquí pareciera que asomaran en el imaginario de padres y docentes de nivel primario, ciertas prácticas universales uniformes, como la espera de ciertos "saberes elementales" previos a la lectura y la escritura. En cuanto a la existencia de registro de producciones gráficas de los infantes, la docente L exponía que se dejaba constancia en afiches, por ejemplo, o que se otorgaba valor a la escritura del nombre como registro de propiedad en cada trabajo, no ponía énfasis en la escritura del nombre como "primera forma escrita dotada de estabilidad", que permite al niño/a iniciarse en el proceso de alfabetización. Acerca de otras actividades que realizaba, la docente ha respondido: *"se hacen registros para conservar la memoria, cuando trabajamos juegos matemáticos, bolos, por ejemplo, se les propone registrar la cantidad de bolos tumbados y los que quedaron de pie. Tuvimos que hacer, por ejemplo, un acuerdo para jugar a la pelota, porque la pelota se iba arriba al techo, o tumbaban las construcciones de los compañeros. Entonces nos juntamos y nos pusimos de acuerdo, ellos iban diciendo que cosas tenían que hacer para jugar sin conflictos, entonces yo lo escribía y luego les dije: ahora ustedes tienen que firmarlo porque la firma de ustedes es el compromiso para cumplirlo, yo anoté esto que ustedes me dijeron y ahora ustedes firman porque la firma de ustedes, el nombre de ustedes, es la promesa para cumplirlo, yo anoté esto que ustedes dijeron, y se los leí, y entonces todos firmaron". "Y ellos piden solos antes de jugar, me dicen saca el reglamento"*. Las indagaciones efectuadas por la docente le permitieron conocer las ideas de los niños/as acerca de cómo mejorar las condiciones del juego en sus interacciones, incorporando experiencias de participación democrática. Pareciera que hay un intento de apertura para que los niños logren detenerse, apelar a la conciencia ante cada pregunta que irrumpe el otro, reflexiones y algunos registros de escritura, y lectura acerca de cómo considerar una multiplicidad de ideas, de modos de jugar. El docente se ha involucrado, ha puesto al ruedo preguntas como oportunidad para que los niños se detuviesen a pensar, a construir respuestas, en un intento de revitalizar el espacio de lectura y escritura, de cómo entre todos podían modificar el lenguaje y las lecturas que se compartían. Aparecía la firma de los niños como sello de autoría y compromiso, y la expresión de la docente "yo anoté esto que ustedes dijeron y la

lectura en voz alta”, que evocaba la escritura para recordar, para consultar, como registros de autoría y consensos a los cuales acudir antes de iniciar un juego. De manera recurrente se daba la aparición de prácticas de escritura referidas a los nombres, se podrían haber incluido escrituras de los niños/as, por ejemplo, en cuanto al reglamento o las normas consensuadas.

En referencia a las situaciones en las que como docente utilizaba la escritura en la sala, la respuesta ejemplificaba registros de palabras claves en el pizarrón para dar inicio a algún proyecto. No hizo mención de ningún ejemplo al respecto.

Haciendo referencia a posibles seguimientos en cuanto al registro de las producciones escritas de los niño/as, y si las mismas eran motivo de revisión junto a otras colegas, la docente V afirmaba que trataba de ir registrando la evolución del nombre propio. Al momento de justificar el posible retrabajo con otras compañeras, relataba que un día en la semana se reunían toda la jornada, con el propósito de socializar los momentos de rutina establecidos y algunas propuestas, por ejemplo “desayunos saludables”. Subrayando que, si bien no hacían referencia a un proyecto específico de lectura y escritura, escribían recetas y luego trabajaban según las necesidades de cada grupo. Aparecían en estas aseveraciones, por un lado, registros para observar evoluciones en las escrituras producidas y, además, elaboraciones grupales de recetas escritas, aunque, paradójicamente, no eran consideradas como propuestas específicas de un proyecto de lectura y escritura. En la producción de recetas se trabaja la función social de la escritura y la lectura, son propuestas alfabetizadoras, registros de una temática de alimentación, en este caso. Es producto de un proceso para orientar las prácticas de escritura con un sentido, un propósito: escribir recetas saludables; cómo se pueden diagramar este tipo de textos; la disposición que los niño/as tienen para escribir.

Se podría trazar una lectura paralela en cuanto a que en las dos docentes aparecía una intencionalidad en el registro de escrituras, y en el caso de la docente L, aunque ella misma reconocía la importancia de iniciar a los infantes en dichas prácticas, al mismo tiempo se justificaba diciendo que “era problema de la escuela primaria”.

Los niños realizan muchos esfuerzos para dar respuesta a ¿qué es lo que la escritura representa y de qué manera? ¿Qué clase de objeto es la escritura? Por lo tanto, lo interesante a considerar es entender este desarrollo como un proceso y no como una sucesión de etapas que se continúan unas a otras.

El proceso de construcción de la escritura que atraviesan los niño/as no es alusivo a la producción de marcas gráficas, la lectura no remite al desciframiento de las mismas. De manera contraria en el aprendizaje de la lengua escrita, los niños construyen de manera activa su conocimiento acerca del sistema.

E. Ferreiro (1994) explica que “es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización lo que cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la producción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente) con la producción en voz alta de una serie de letras. Y lo que es peor aún, esta visión tradicional deja totalmente de lado las capacidades cognitivas de los niños ya que prohíbe toda reflexión antes de haber establecido las asociaciones <<correctas>>” ( p.27).

Durante el desarrollo de la propuesta de escritura en la construcción de relatos observada se pudo inferir cuál era la relación entre las prácticas y los saberes que se pretendían elaborar. Realizo este planteamiento no como certeza, como respuesta cerrada, sino como posibilidad de pensar categorías más abiertas. Pareciera que había intenciones prescriptivas por parte de la docente, como esperar respuestas ya establecidas de antemano. Aparecía la dialéctica **directivismo versus espontaneidad**. Se podría poner en cuestión cuál era el margen de decisión que tenían los niños, si la participación era constitutiva en esos conocimientos que se intentaban abordar.

En ese planteamiento de la didáctica, pareciera que la docente no terminara de otorgar una participación genuina de los niño/as, relevante para el tratamiento que se estaba haciendo, si era valorado el aporte que cada uno intentaba hacer. Quizá hubiese sido posible de parte de la docente, hacer una construcción para pensar cómo articular las ideas que iban proponiendo los niños, con lo que ella quería hacer en esa construcción de saberes y poder retomar algo ya trabajado para resignificarlo. **En** cuanto al uso del tiempo y la continuidad de esta práctica de escritura, la docente había seleccionado previamente una cantidad mayor de imágenes, y los niño/as ya habían escogido para la construcción colectiva de este cuento. Si bien esta propuesta había sido iniciada desde hace un tiempo, los relatos se agotaban en sí mismos, las imágenes no hacían referencia a alguna temática trabajada en particular durante ese tiempo.

En cuanto a la apuesta por la **diversidad**, se podría suponer que ante los intentos de participación de algunos niño/as, aparecieron posturas del docente que intentaban

desestimar, ignorar, censurar o desautorizar algunos discursos de los niños/as que parecían no sumar en función a lo previsto en el relato. Había intenciones claras de los niños de cambiar el curso de la historia, en los que la docente pareciera que ya tenía una dirección posible, un relato prefijado.

**En relación a la continuidad de trabajo** con ese relato, la docente justificaba aseverando que, en días posteriores luego de la lectura del cuento, ella transcribía junto a los niño/as, en la sala de computación, la parte que cada uno había aportado. Los niño/as que conocían las letras participaban de la escritura al dictado. No queda claro el propósito de esta actividad, más allá de pasar al registro de escritura. Por otro lado, pareciera que los niños/as que no conocían las letras no tenían participación.

Al finalizar la transcripción del relato en la computadora, la docente retomaba la lectura en voz alta ante el grupo. Tal vez hubiese sido interesante que cada niño/a tuviese su registro en una hoja. Los infantes dibujaron en relación al texto. Algunos intentaron escribir el nombre de los personajes al dictado de la docente de cada letra. Por lo tanto, no había una construcción por parte de los niños/as, sino que se observaba una asociación fonema- grafema según la metodología tradicional.

En conversación acerca de las prácticas de los niño/as de participación en la construcción de relatos, la docente L manifestaba realizar propuestas de “cuentos encadenados”, describiendo la misma como un relato que ella iniciaba y luego los niños/as se iban sumando, cada uno iba agregando algo a la historia. La docente iba aportando los conectores que consideraba necesarios como puente para continuar la construcción del relato. Justificaba que dicha propuesta despertaba el interés del grupo, pues los niño/as pedían repetir la experiencia.

Esta práctica se caracterizaba por poner al ruedo la circulación de la palabra, la significación del lenguaje oral, remitiendo a prácticas de oralidad. No aparecía el registro de escritura, ni de personajes, escenarios y tiempos, sino solo la implicancia del lenguaje oral.

En cuanto al trabajo con la música y la elección del repertorio musical, la docente expresaba que trataba de ofrecer otro tipo de música, otros géneros musicales que no escuchaban en sus casas los infantes. En la oferta se consideraba toda aquella música que no era comercial, haciendo hincapié en la calidad musical.

Haciendo referencia al trabajo con adivinanzas, la docente L expresaba que realizaba juegos con adivinanzas. Esta práctica solo parecía ser una alternativa placentera para

los niño/as, episodios de juegos con el lenguaje. No hacía mención de posibles construcciones y registros de escritura.

Ante la pregunta por el trabajo con la poesía, la misma docente afirmaba que trabajaba con poesías cortas que a los niño/as les gustaba aprender. El recitado se efectuaba de manera conjunta y todos se iban sumando. No aparecía en su justificación el trabajo con las imágenes, el juego con los sonidos del lenguaje, lo “metafórico”, el posible atravesamiento con lo emotivo, el tiempo poético. El trabajo estaba centrado como ejercicio de memoria.

Acercas de continuar transmitiendo como docentes el valor de la escritura, en lo personal su respuesta remitía al campo de su experiencia, que le había permitido ver con lucidez la diferencia entre un docente que lee y uno que no lo hace, ya que esta condición se podía ver reflejada en todos los registros que se producían en la práctica, por ejemplo, los informes de los niño/as, las planificaciones. Podría pensarse que esta docente hacía referencia a ese ejercicio de lectura, que a cierta distancia le había provocado una intimidad que le permitía leer el mundo y reencontrarse en relación con el mismo. Y ser mediadora en sus prácticas; que podía inferir que no es posible escribir bien, si no se tiene una biblioteca propia.

En conversación acerca de cómo había sido su aprendizaje en relación a la lectoescritura, la docente relataba que aprendió a leer en su casa, no en la escuela. Si bien apelaba al camino de la subjetividad en relación con la lectura, utilizaba palabras que definían este recorrido como: “exaltación”, “olor” a libro, su madre forrándolo, aparecía una trama efusiva que apuntaba a una plenitud hallada con la lectura, pareciera que su aprendizaje tendría que ver con un don, no aparecían en su discurso experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar.

Ante el pedido de datos acerca de la construcción de relatos, cómo era la participación de los niños/as en dichas prácticas, otra de las docentes entrevistadas (docente V) mencionaba que, en algunas ocasiones, con algún personaje de algún libro de cuentos armaban otra historia o cambiaban el final de la misma. En otras oportunidades armaban un cuento a partir de algún objeto o juguete que ella acercaba. El registro escrito era producido por la misma docente a partir del dictado de los infantes.

En cuanto a prácticas de escritura afirmaba no tenerla, argumentando este accionar con la siguiente expresión: “no es que no me guste”, pero no expresaba tener el hábito de hacerlo en lo personal y profesional. Solo hacía referencia a los informes

evaluativos de los niños/as, y a pesar de que afirmaba sus intentos de hallar la utilidad en la elaboración de los mismos, concluía diciendo que lo hacía en respuesta a algo que tenía que cumplir. No aparecía la preocupación por la función social de la escritura; escribir para recordar; llevar registro de; para comunicar; por placer; como práctica de planificación diaria de su carpeta personal.

Con respecto **a las prácticas de promoción literarias** y acerca de cómo éstas eran abordadas con los niño/as, haré referencia, en primer lugar, al momento de lectura de un cuento (llevado a cabo por una abuela que es invitada a la sala). En relación a las prácticas de escritura y de lectura llevadas a cabo, resulta preciso destacar el interés de los niño/as en el acercamiento para observar las escrituras en la tapa y contratapa del libro, en las preguntas realizadas en referencia a esos registros de escritura. El interés puesto de manifiesto podría haber sido tomado, tal vez, por las docentes como punto de partida para diferentes prácticas de escritura, tomar la participación de los actores para ampliar la complejidad en relación a los saberes manifestados en referencia a las escrituras (tapa y contratapa) del cuento. La actividad de producción fue restringida.

Una de las docentes entrevistadas (V) hacía alusión al trabajo con la biblioteca, específicamente con los ejemplares recibidos del Ministerio de Educación y, además, algunos libros que ella aportaba según sus preferencias. No efectuaba mención de autores, temáticas o abordajes definidos en sus elecciones.

La docente expresaba que no tenía talleres de literatura, ámbito posible para la promoción de prácticas literarias en construcción. Mencionaba, que los niños/as elaboraban adivinanzas a partir de modelos que ella ofrecía luego de haber trabajado de manera previa, de igual modo con las poesías, y que luego estas construcciones grupales eran registradas en el pizarrón. (la docente registraba).

En el apartado de la entrevista, referido al uso de libros, biblioteca, espacios literarios, la respuesta de la docente remitía a diversos escenarios de despliegue de material destinados a los momentos mencionados. La biblioteca no está en la sala, sino que había una sala de biblioteca a la que los niño/as concurrían con diversos propósitos, como búsqueda de información; como espacio para ir a mirar libros; además, como uso en momentos de salidas al patio si algunos niños/as lo deseaban.

Haciendo hincapié en las modalidades de las prácticas lectoras, si los niños leían y con qué frecuencia, la docente ha expresado que los niño/as retiraban libros los días viernes de la biblioteca para leer en su casa y luego cuando efectuaban su devolución,

en ronda de conversación inicial, al inicio de la semana, ofrecía la posibilidad a todo niño/a que deseara compartir qué le gustó, qué leyó y con quiénes. Ante las prácticas de lectura silenciosa aseveraba, que los niños/as podían mirar qué querían llevarse. Esta práctica se definía como un tiempo destinado a realizar un cateo de imágenes por parte de los niños, de modo espontáneo, carente de sentido como práctica sociocultural, si bien había intervenciones que acompañaban estas instancias, no había sistematización ni profundización en las mismas. Acerca de las prácticas personales de acercamiento a los textos, la docente afirmaba su gusto por la lectura, pero cuando debía justificar estas instancias personales aseveraba no tener el tiempo para hacerlo. Ante la pregunta acerca de qué tipo de lecturas y bibliografías consideraba, su respuesta remitía a la relectura de libros que había leído en el secundario, o que tenían que ver con la docencia. No efectuaba mención de título, obra, autor, disciplina.

Cuando se abordaron las jornadas ministeriales y sus posibles implicancias y aplicaciones en la sala, las lecturas y reflexiones que aparecieron hacían referencia a afirmaciones en cuanto al ejercicio de lectura como interesante, valorando el aporte de autores desconocidos, aseverando un no sé cómo respuesta, al momento de ver que era posible hacer con ello en el aula. En cuanto a proyectos institucionales revisados a partir de estas instancias de trabajo, sin efectuar especificaciones, comunicaba que se habían cambiado el modo de ejecución de los proyectos de efemérides en las salas.

Ante la indagación de capacitaciones personales en las cuales tuviera que efectuar trabajos de reelaboración, justificaba que en un momento sí le fue posible responder a trabajos prácticos, no así en la actualidad. En la focalización de esta importancia acerca de la formación en el oficio de ser docente, exponía que la misma debía ser continua y permanente, debido a que en sus comienzos se trabajaba de otra forma que ha tenido que cambiar porque los chicos han cambiado.

Ante el planteo de accionar personal acerca de continuar transmitiendo el valor de la escritura, decía que la lectura otorgaba esa posibilidad, aunque con antelación, admitía no poner en práctica el ejercicio de la escritura. Aportando luego, que la lectura le permitía tener herramientas para poder argumentar.

En cuanto a su aprendizaje en relación a la lectoescritura, refería haber aprendido a través de métodos tradicionales, que no había tenido dificultades a pesar de no contar en su ámbito cotidiano con libros, más que los de uso escolar.



Al momento de considerar su formación académica en referencia a la lectura y la escritura su aporte remitía a varias teorías de alfabetización y autores vistos. Ante la consulta sobre no contar con un diseño curricular en el nivel inicial y a consecuencia de ello en qué teoría fundamentaba su accionar pedagógico para abordar las aproximaciones de los niños/as al sistema de escritura, expresaba tener en cuenta bibliografía del ministerio. No aludiendo a una elección y recorrido académico de formación personal.

En referencia a la **autonomía del nivel inicial versus primarización**, el uso del cuaderno como dispositivo de enseñanza aparecía como elemento de puja entre los niveles. Una de las docentes entrevistadas (docente V), contaba que en una época trabajaban con el cuaderno a modo de orientación para el ingreso a la escuela primaria, teniendo en cuenta la ubicación espacial, las convenciones del sistema de escritura en cuanto a lateralidad. Luego decidieron no usarlo más, en su argumentación, destacaba que el uso en la sala multi-edad (4-5 años) solo los niños de cinco años eran los que necesitaban aprender acerca de ello, entonces acordaron desestimar el cuaderno como dispositivo de enseñanza, considerando que a la escuela primaria le correspondía esa tarea. En cuanto al uso del cuaderno y su determinación como dispositivo de enseñanza, aparecían prácticas de prejuicios acerca de la primarización del nivel inicial, un cierto temor como argumento. El uso era significado como un mandato devenido del sistema educativo, la supervisión, como así también de los padres (exigencias de las familias que demandaban lo que formaba parte de sus propias historias).

Con respecto al uso del cuaderno, los criterios considerados y la posición tomada en consenso institucional acerca de este dispositivo de enseñanza, la otra docente entrevistada (L) efectuaba una aseveración que intentaba justificar el abandono del uso del cuaderno enumerando motivos, por ejemplo, lo importante era trabajar el uso del espacio total como previo a la construcción del espacio parcial para pasarlo a la hoja. Poniendo énfasis en que el Nivel Inicial no es propedéutico, “no prepara para”, tiene un fin en sí mismo, es un nivel educativo a respetar. Se respetan los tiempos, los intereses, y las posibilidades de los niños, aclarando que para algunos era un suplicio usar el cuaderno, y que no era garantía de nada. Pareciera que se tratara de una práctica muy ligada a la escuela primaria, con cierta lectura de evaluación propia de ese nivel para el cual se tendría que trabajar en el cuaderno, omitiendo quizás, los

propósitos del Nivel Inicial con este dispositivo de enseñanza. Es apreciable, la valorización del Nivel Inicial como nivel educativo en sí mismo.

Haciendo hincapié en la **atención a la diversidad** ante la pregunta acerca de si el Nivel Inicial atendía a las diferencias devenidas en los aprendizajes, y qué datos o hechos de la cotidianeidad daban cuenta de ello, la docente L afirma que trataba de respetar el ritmo, el modo de aprender de cada niño/a. Aparecía la necesidad expresa de tener un proyecto interinstitucional con la Escuela Especial, de contar con el asesoramiento, instancias de observación, y de ayuda de una docente integradora, lo cual habilitaría a situaciones de retrabajo institucional, orientando recorridos posibles, para hacer pensar en detenerse en la modalidad de aprendizaje de los niño/as en instancias de integración; más allá de la buena intención de atender y respetar aparecía un claro reclamo.

Con respecto a qué expresiones son utilizadas para nombrar la diferencia, en una primera aseveración esta docente se justificaba con las palabras disperso; distraído; argumentando que trataba de ser cuidadosa calificando la acción y no a la persona. En referencia a si nos detenemos a pensar ¿qué pasa en el proceso de aprendizaje cuando un niño/a es situado como alguien diferente? sus aseveraciones remitían a palabras que circulaban en el lenguaje cotidiano que formaban parte “del llamado sentido común” con expresiones para nombrar la diferencia como “bolón cachado”, “zapallito”, “cabeza de corcho”, “con este padre que tiene”, esto siempre entre docentes, no delante del niño/a.

En conversación sobre ¿cuáles eran las **condiciones inclusivas** generadas en el desempeño de sala? la docente L manifestaba que, en los casos puntuales, que habían sido tres en toda la institución durante el último año, habían sido desestabilizantes, que estos casos le habían demandado mucho trabajo, horas de estudio y preparación. Estas aseveraciones intentaban justificar la ausencia de estrategias de inclusión posibles generadas a partir de las dificultades o trastornos detectados. Pareciera que las condiciones inclusivas no remitían a la diversidad, a la diferencia devenida de los aprendizajes, sino a la integración de niño/as con diagnósticos clínicos específicos. Si nos remitimos a la observación de relatos, las diferencias lingüísticas en los distintos momentos de construcción del lenguaje, no eran tenidas en cuenta ya que quien no seguía el relato según el esquema previsto del docente era convocado a callarse, no a hablar.

Haciendo referencia a qué lectura personal tenía con respecto a la problemática de la discapacidad en el sistema educativo, la misma docente respondía cómo habían trabajado en la institución en los momentos en que ha habido casos con problemáticas de discapacidad, expresando que ha sido de modo comprometido. No realizaba su lectura acerca del sistema educativo. Ante la pregunta si consideraba que el Nivel Inicial atendía realmente a la diversidad, y si la misma era tomada en cuenta como un principio y no solo como un lema, su respuesta era: “*la ley dice que tenemos que incluir*”. En esta ocasión, su respuesta pareciera tener implicancia dentro de un marco legal estipulado por el sistema educativo, en la cual la diversidad era considerada como un mandato a cumplir, y no como principio regulador de estrategias de intervención posibles.

**Haciendo alusión a la inclusión**, otra de las docentes (V) respondía que había tenido niños en integración, y que había sido acompañada durante ese proceso por el equipo integrador de la escuela especial. Al focalizar la pregunta en hechos de la cotidianeidad que dieran cuenta de la diversidad aceptada en la sala, su respuesta aludía a la atención de cada uno de los niños/as, sobre sus necesidades, sus diferencias, sin narrar sus modos de implicación como docente. Esta misma docente ante la pregunta qué expresiones eran usadas para nombrar la diferencia, se detuvo, haciendo un ejercicio retórico donde coincidía en las mismas etiquetas utilizadas por su compañera, sin poner énfasis en ninguna en particular. Luego al indagar sobre qué pasaba en el proceso de aprendizaje cuando un niño/a era situado como alguien diferente, la respuesta volvía a ser condicionante cuando expresaba que, entre docentes, quizás, utilizaban determinadas expresiones, pero “no delante de los chicos”.

En referencia al sistema educativo y su propia lectura sobre la problemática de la discapacidad, exponía que en su institución se les permitía un lugar. Aparecía un planteo personal acerca de quienes y cómo, de tener objetivos y no generarse expectativas acerca de la inclusión, aunque no se consideraba como autoridad para tomar decisiones ante qué casos debería ser pensada la integración en el Nivel Inicial.

Ante la pregunta sobre si consideraba que el Nivel Inicial atendía realmente a la diversidad, y que la diversidad es un principio y no un lema, justificaba que a partir de la ley se había difundido mucho un discurso pero que a veces quedaba en el discurso.

## **IX - Conclusiones.**

En el presente trabajo de campo de carácter descriptivo exploratorio, a partir de los instrumentos utilizados, observaciones de clases y entrevistas llevadas a cabo a docentes del Jardín de Infantes n° 182 de la localidad de Beravebú, provincia de Santa Fe, se pudieron recabar los datos necesarios en función de los objetivos planteados. Como objetivo general se planteó, “Reflexionar a partir de entrevistas y observaciones de situaciones áulicas específicas, sobre las prácticas educativas que pueden en el Nivel Inicial, contribuir a los procesos de alfabetización con miras a la inclusión educativa”. Se pudo evidenciar la presencia de estas prácticas, como así también qué posiciones eran tomadas en referencia a los procesos alfabetizadores inclusivos.

Se logró describir y analizar las prácticas de lectura y escritura que acontecían en estas salas del Nivel Inicial, arribando a las siguientes conclusiones:

En relación a las **prácticas de lenguaje oral**, se pudo evidenciar que las mismas estaban presentes en dichas prácticas, que la oralidad en el Nivel Inicial tenía “un lugar de importancia”, que se trabajaba mucho con la palabra y el relato en el abordaje de las temáticas posibles, pero en algunas ocasiones, solo se circunscribían a los intercambios efectuados en la ronda de conversación inicial. En las temáticas abordadas en los proyectos eran tenidas en cuenta las necesidades y los intereses de los niños/as y las posibilidades grupales. Se utilizaban recursos (objetos; imágenes; videos) para habilitar y dar curso a posibles proyectos previstos a partir de estas prácticas de lenguaje oral.

En lo que respecta a **las prácticas de escritura**, estas han dado cuenta en general a escrituras efectuadas por las docentes al dictado de los niños/as, y por los infantes en relación al registro de sus nombres o de algunas palabras relacionadas con las temáticas abordadas en la sala.

Haciendo referencia a la participación de cada niño/a en la escritura de sus nombres, solo han aparecido registros que respondían a la escritura convencional, registrándose oportunidades perdidas en cuanto al trabajo con el nombre propio omitiendo las posibles intervenciones que promueven la tarea colaborativa y las discusiones referidas a la propiedad del material, como así también el aporte de los diferentes puntos de vista relacionados con datos observados en las escrituras. Una de las docentes expresaba efectuar seguimientos en los procesos de escritura en el registro de nombres. Si bien esta respuesta parecía hacer referencia al seguimiento del proceso de alfabetización y acercarse a una enseñanza con base constructivista,

el foco estaba puesto en las etapas como secuencias a pasar por los niños, y como modalidad de evaluación para comunicar a los padres.

En cuanto a la construcción y producción de relatos, estas propuestas quedaron restringidas a las prácticas de lenguaje oral y al registro de los docentes al dictado de los niños/as, no se observaron producciones escritas por parte de los infantes, por lo tanto, tampoco prácticas de continuidad y revisión de producciones escritas.

Haciendo referencia a una de las propuestas de escritura observada en la construcción de relatos, se ha podido inferir, la aparición de la dialéctica **directivismo versus espontaneidad**. En ese planteamiento de la didáctica, la docente no terminaba de otorgar una participación genuina de los niños/as relevante para el tratamiento que se estaba haciendo.

Estas prácticas han sido mencionadas con cierta irregularidad en su implicancia, no sostenidas, en cuanto a oralidad y uso de posibilidades discursivas que les permitieran a los niños/as ser hacedores que se van aproximando al oficio de escritores.

El uso de los libros genera condiciones necesarias, pero no son suficientes si no aparece cuál es el propósito, para qué o quiénes leemos, y construimos relatos, si la intencionalidad didáctica no aparece como inherente a la función del docente para que aparezcan otras formas de leer y escribir con otros. El proceso de alfabetización de cada niño/a se ve más complejizado porque el escenario contextual creado en un determinado momento se propone como nuevo desafío.

Con respecto **a las prácticas de promoción literarias** y acerca de cómo éstas eran abordadas con los niños/as, se pudieron observar oportunidades perdidas en cuanto al momento observado: lectura de un cuento (llevado a cabo por una abuela que es invitada a la sala). El interés de los niños/as puesto de manifiesto en esa instancia podría haber sido retomado como punto de partida de diferentes prácticas de escritura, para ampliar la complejidad en relación a los saberes manifestados en referencia a las escrituras (tapa y contratapa) del cuento trabajado. La actividad de producción fue restringida.

En referencia al uso de libros, biblioteca, espacios literarios, aparecieron diversos escenarios de despliegue de material destinados a los momentos mencionados. La biblioteca ocupa un lugar físico y simbólico en el jardín, pero no hay instancias planificadas en torno a ella.

Haciendo hincapié en las modalidades de las **prácticas lectoras**, si los niños leen y con qué frecuencia, esta práctica se pudo definir como un tiempo destinado a realizar

un cateo de imágenes por parte de los niños, de modo espontáneo, carente de sentido como práctica sociocultural, si bien se hacían intervenciones que acompañaran esas instancias, no había sistematización ni profundización en las mismas.

En cuanto a **prácticas de escritura personal y profesional** una docente afirmaba no tenerla. No apareció la preocupación por la función social de la escritura; escribir para recordar; llevar registro de; para comunicar; por placer; como práctica de planificación diaria de su carpeta personal teniendo en mira la trama del espacio educativo, para desplegar ideas, otras tramas posibles, como punto de partida de experiencias llevadas a cabo, de estrategias utilizadas en propuestas alfabetizadoras, como tomar nota de citas, o extracción de algo leído para sumar al reservorio personal. Como ejercicio creativo, que reflejara subjetividad, una especie de registro de ese vínculo sostenido con las palabras encontradas en un texto elegido, como experiencia para nombrar.

Con respecto a dos de los objetivos específicos planteados “Describir y analizar las prácticas de lectura y escritura que acontecen en las salas del nivel inicial de la institución elegida y “Reflexionar acerca de prácticas educativas que logran crear y favorecer las condiciones necesarias para que todos los niños/as puedan constituirse como miembros activos de una comunidad de hablantes, lectores y escritores”, se ha podido evidenciar que en los quehaceres de las intervenciones y apuestas educativas, si bien se reconocía la importancia de re- trabajo en cuanto a las teorías en los procesos alfabetizadores y las posibilidades de inclusión, no todas las actividades que se llevaban a cabo eran inclusivas, esta situación de carencia era debido al cambio permanente que la institución sufría en el plantel de docentes debido a reemplazos o traslados, y por falta de tiempo en la dinámica que marcaba el sistema educativo.

Como docentes y hacedores de nuestras prácticas, debemos preguntarnos si efectuamos un ejercicio retórico, disciplinar, del oficio de “leer” y “escribir”. Reflexionando acerca de la complejidad social de un mundo marcado, cifrado por desigualdades en creciente escala, para que los niños, futuros adultos, logren estar ligados a un ejercicio de poder en cuanto a su propia alfabetización, para que puedan asumir consecuencias ideológicas y políticas, en cuanto a futuras prácticas de acceso a libros, a producciones textuales, abriéndose caminos a la acción reflexiva, con el fin de ser lectores autónomos. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos.

El oficio del niño es aprender. La alfabetización es un derecho, la diversidad (distintas lenguas, sistemas de escritura) son parte de nuestro patrimonio cultural. Debemos ser capaces de asumir el desempeño de nuestro oficio de leer y escribir, como lectores y escritores autónomos, para ofrecer un escenario a los niños en el que puedan, mediatizados por el deseo de aprender su oficio, producir textos, ser intérpretes y dar sentido, sorprenderse y recuperar la alegría de ser autores para que su modo de operar otorgue significado a su manera de habitar el mundo en constante cambio y construcción social de la realidad. Plantear, con cierto ejercicio de acción reflexiva el grado de analfabetismo de los docentes ante algunas instancias del trabajo con los niños.

En referencia a la **autonomía del nivel inicial versus primarización**, el uso del cuaderno como dispositivo de enseñanza apareció como elemento de puja entre los niveles educativos. El uso es significado como un mandato devenido del sistema educativo, de supervisión, como así también de los padres (exigencias de las familias que demandan lo que forma parte de sus propias historias). Ha sido apreciable, la valorización del Nivel Inicial como nivel educativo en sí mismo. Quizá una opción de trabajo en el cuaderno podría considerarse desde el uso del mismo como “agenda personal de escritura”, como oportunidad para registrar, por ejemplo, los trabajos del día, títulos de proyectos o unidades didácticas trabajadas, resultados de juegos, turnos, reglamentos, anécdotas, comentarios acerca de lecturas, recetas.

Haciendo hincapié en la **atención a la diversidad**, a qué expresiones eran utilizadas para nombrar la diferencia, a qué pasaba en el proceso de aprendizaje cuando un niño/a era situado como alguien diferente; pareciera que estos modos de nombrar no subrayaran concepciones teóricas que aún sin ser nombradas en las prácticas, no interfirieran en los procesos de aprendizaje.

En referencia a cuáles eran las condiciones inclusivas generadas en el desempeño de sala, podemos considerar aquí oportuno, subrayar el discurso de una docente cuando expresaba “*uno puede decir que no está preparado*”, *lo que no puede decir es que*” *no tiene ganas de prepararse*”, “*a mí no me pongas este chico en la sala*”, asumiendo ante todo la condición humana, como necesidad para alojar al otro, y la imperiosa necesidad de formación continua para poder ejercer la docencia implicándose en el acompañamiento de los procesos educativos de manera ética y responsable.

Haciendo alusión a la inclusión, otra docente no explicitaba de manera clara un modo de relación, de vínculo con el concepto de diversidad, su discurso reflejaba más una descripción, no así una narración. No aparecía una narrativa, cómo se exponía en esa realidad que pretendía narrar, no aportaba una toma de posición al respecto. Aludía a la diversidad como término descriptivo, no narrativo. En referencia al sistema educativo y su propia lectura sobre la problemática de la discapacidad, la misma docente se refería a la Escuela Especial como autoridad competente ante los casos que deberían ser pensados para una posible integración. En cuanto a si consideraba que el Nivel Inicial atendía realmente a la diversidad, la lectura de este relato daba la impresión de que faltaba algo, que había algo que situaba al concepto de diversidad como una instancia desdibujada, aparecía la norma como criterio a seguir. Lo que se observaba eran acciones básicas y discursos para conservar las prácticas.

Las preguntas abren instancias permanentes de reflexión y ponen en tensión nuestras prácticas sobre acciones generales vinculadas a las situaciones de enseñanza de la lengua y del proceso de alfabetización como oportunidad. Considero necesario el enunciado de interrogantes que logren poner en tensión: conceptos; miradas, sobre acciones institucionales llevadas a cabo para cuidar y acompañar las infancias atendiendo a la diversidad de sujetos y de los procesos de inclusión educativa.

Finalmente puede concluirse que las prácticas que predominaban en las clases de estas docentes, en este contexto particular observado, si bien intentaban abordar las condiciones necesarias para promover el desarrollo de procesos alfabetizadores que aproximaran a los infantes a las prácticas de escritura y de lectura, carecían de reflexión en cuanto al abordaje de las propuestas y en ciertas ocasiones, de significación en cuanto a los procesos de construcción. En referencia a la teoría que subyacía en estas prácticas, si bien ha sido posible vislumbrar la inquietud y la curiosidad por la línea de trabajo constructivista, aparecía como necesidad la revisión de los principios básicos que ahí se postulaban, con el propósito de contar con herramientas teóricas fundamentales para continuar aprendiendo, para tener la posibilidad de construir conocimiento teniendo presente que las desigualdades son condicionantes, pero no son determinantes.

La reflexión sobre la propia práctica, acerca de cuál es el propósito, para qué o quiénes leemos y escribimos, la intencionalidad y la didáctica es parte central de la función del docente. Poner la mirada en lo que el otro sabe, antes de la falta, el error como un



modo de saber en el campo en el cual se está trabajando, creando las condiciones necesarias para que los niños/as participen.

Además, como profesionales en el campo educativo, debemos pensar, debatir, y poder consensuar las posibilidades interpretativas en la formación didáctica siendo capaces de proponer ciertos desafíos para continuar alfabetizándonos.

Por último, es preciso abrir interrogantes para revisar algunos pasajes constitutivos que aparecen en las prácticas, que se consideran básicos para que las mismas se conserven en ciertas tramas de seguridad aparentes.

Lo constitutivo del proceso siempre exigirá el ejercicio de prácticas que otorguen significaciones posibles y seguimientos con el saber construido y el porvenir, la investigación y las búsquedas en los “contextos del aula”, para encontrarnos en conversatorios acerca de cómo ofrecer condiciones potencialmente inclusivas.

## **X - REFLEXIONES FINALES.**

A partir del trabajo de campo efectuado, me permito realizar algunas reflexiones atendiendo fundamentalmente a premisas o conclusiones fundantes como: si bien se reconocía la importancia de las prácticas de lectura y escritura, las mismas no tenían continuidad y re“visión”; se hacían intervenciones, pero no había sistematización ni profundización de las mismas. Además, si bien ha sido posible vislumbrar la inquietud y la curiosidad por la línea de trabajo constructivista, aparecía como necesidad la necesidad de “revisitar” los principios básicos de grandes teóricos para poder reflexionar acerca de la diversidad en las propuestas y la variedad de las mismas, ya que aparecían ciertos estereotipos en las apuestas educativas. Por lo tanto, hay muchas oportunidades de intervención creativas y espontáneas que eran perdidas.

En cuanto a la atención a la diversidad y las posibilidades de inclusión, se ha homologado a las intervenciones de niños con diagnósticos médicos; y a su vez se sugería la integración como “mandato” o ley, no como decisión profesional, o de condición humana.

Como docentes y hacedores de nuestras prácticas, debemos preguntarnos si efectuamos un ejercicio retórico, disciplinar, del oficio de “leer” y “escribir”. Reflexionando acerca de la complejidad social de un mundo marcado, cifrado por desigualdades en creciente escala, para que los niños, futuros adultos, logren estar ligados a un ejercicio de poder en cuanto a su propia alfabetización, para que puedan asumir consecuencias ideológicas y políticas, en cuanto a futuras prácticas de acceso a libros, a producciones textuales, abriéndose caminos a la acción reflexiva, con el fin de ser lectores autónomos. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos.

El oficio del niño es aprender. La alfabetización es un derecho, la diversidad (distintas lenguas, sistemas de escritura) son parte de nuestro patrimonio cultural. Debemos ser capaces de asumir el desempeño de nuestro oficio de leer y escribir, como lectores y escritores autónomos, para ofrecer un escenario a los niños en el que puedan, mediatizados por el deseo de aprender su oficio, producir textos, ser intérpretes y dar sentido, sorprenderse y recuperar la alegría de ser autores para que su modo de operar otorgue significado a su manera de habitar el mundo en constante cambio y construcción social de la realidad. Plantear, con cierto ejercicio de acción reflexiva el grado de analfabetismo de los docentes ante algunas instancias del trabajo con los niños/as.

Además, como profesionales en el campo educativo, debemos pensar, debatir, y poder consensuar las posibilidades interpretativas en la formación didáctica siendo capaces de proponer ciertos desafíos para continuar alfabetizándonos.

Es fundante, entonces, pensar la experiencia desde la experiencia; y trabajar en ella, varias dimensiones: lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el “eso que me pasa”, (Larrosa, 2000), eso que no depende de mí, que no es el resultado de mis ideas, de mis representaciones, ni de mis sentimientos, que no depende de mi saber, ni de mi poder: que no soy yo que es otra cosa que lo que yo digo, sé, pienso o anticipo.

Es necesaria la posibilidad de plantearnos qué nos pasa con la lectura, qué nos ha pasado con la lectura de un determinado acontecer educativo, de cada práctica personal de lectura en un ámbito particular de enseñanza.

Será preciso hallar modos de leer, como oportunidades de aprender, de hacer una lectura del acontecer para ir enunciando las incertidumbres, los miedos, la propia vulnerabilidad, marcadas en algunas ocasiones, por la desprotección dentro de la trama institucional, lo propio de la actualidad educativa, que pueda ofrecer protección al paulatino debilitamiento que nos provoca esa sensación de indefensión.

Como docentes, nos encontraremos con diversos avatares y tropiezos que nos harán atravesar procesos complejos, teniendo que posicionarnos frente a múltiples desafíos (cognitivos; subjetivos), y que nos conducirán a investigar, comprender, intentar alojar al niño considerando las condiciones: (psíquicas; orgánicas; emocionales; didácticas). Cabe preguntarse, preguntarnos sobre la apariencia y el simulacro que se trama en el discurso de la diversidad. Es un interrogante de peso, digno de ser incluido en la reflexión didáctica en las tareas escolares a diario, desafiando el sentido común que pasa en innumerables situaciones a llevarnos al “sinsentido” a estar colonizados por lo que el discurso de la época ofrece, cambiando los términos para no cambiar las prácticas.

Es necesario adentrarse en el campo lingüístico que se manifiesta como una forma más de colonización, para poder registrar que el otro tiene que estar “ahí”, no ser una abstracción, preguntarnos si el lenguaje los excluye o los habilita, para que en la diversidad exista productividad, pensamientos y no olvidos; así, si nos advertimos como sujetos con historia y con bastante para contar, podremos elaborar otros lenguajes.

Considero necesario entonces, detenerse a mirar los recursos generales e institucionales con los que contamos ante las posibles admisiones de niños con desigualdades y necesidades de inclusión, y optar por aludir a la primacía incuestionable del cumplimiento de las metas educativas profesionales por sobre cualquier otra consideración. Apostar a la libertad de elección, a los esfuerzos por ofrecer condiciones inclusivas en el desempeño en la sala, asumiendo la responsabilidad en la participación directa en la construcción de la identidad de los niños/as en las que, las miradas de los otros, los modos de ser alojados, y las formas de establecer relaciones comunicativas, definirán un lugar posible de ser habitado por cada uno en su singularidad.

Estimo, fundamental, hallar una clave para desentrañar la lógica de nuestras prácticas profesionales educativas y sus consecuencias, socavar su validez, para “revalidar su sentido”. Generalmente la admisión de los niños/as halla su fundamentación en el reglamento que “versa” sobre la inclusión, como elemento básico de brindar derechos y oportunidades a todos los niños, en tanto que se aceptan a priori los riesgos y efectos, aparentemente azarosos, ante la desigualdad y la “posibilidad” de transformar en víctimas a estos niños, aunque los daños no se asuman como intencionales, pasando a ser víctimas colaterales de acciones humanas no “pensadas”, si consideramos que para la conservación de un sistema se requiere la continuidad de una secuencia recursiva con “sentido”, logrando distinguir dentro del mismo las manifestaciones que lo complejizan, tensionan, e irritan su estructura.

Es impostergable re-“visar” la tarea que vamos desempeñando y, desde la propia experiencia, comenzar a cuestionar, “cuestionarnos” un espacio de construcción de nuevos horizontes posibles, para poder apelar a las posibilidades y necesidades productivas del otro, situándonos en un constante devenir, y observando el abordaje de condiciones educativas favorecedoras de construcción de conocimiento (autoría) o promotoras de problemas de aprendizaje; siendo capaces de poder “elegir”, “decidir” y “asumir” la responsabilidad por ello.

Esa posición nos permitirá cuestionar y dar inicio a una nueva manera de observar y sistematizar el circuito de “el pensar” lo posible, lo imposible, lo probable, el deseo y la toma de decisiones desde nuestra práctica como concepto y herramienta imprescindible para poder ver hacia adelante y dar nuevos pasos, en lo que a dejar de excluir se refiere.

## **D – Bibliografía**

Ferreiro, E (2012). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Báez, M (2019). La vigencia de las contribuciones de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. cap. 3. Bitácoras de la innovación pedagógica. FLACSO. Gob. Prov. Santa Fe.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización teoría y práctica. Edit. Siglo XXI.

Guber, R, (2001). La Etnografía, método, campo y reflexividad. Editorial Norma.

Zamudio Mesa, C.I ¿Por qué leer y escribir es tan complicado? - en Pellicer, A y Verón, S/Aprender y enseñar lengua escrita en el aula. Ed. Aula Nueva, SM, México.

Ferreiro, E (1994). Diversidad y Proceso de Alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. Revista Iberoamericana Lectura y Vida. Año 15. N°3.

Borzzone de Manrique, A.M. y Signorini, A (2000). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como forma de transición natural. Revista Iberoamericana Lectura y Vida.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. Revista Iberoamericana Lectura y Vida.

Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. La Plata: Editorial de la UNLP.

Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de niños en América Latina. Proyecto Principal de Educación. Boletín 32.

Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Un diálogo geopolítico con Walter Mignolo. En Revista del IICE/35.

Foucault, M, (2000). Los Anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Skliar, C. Larrosa, J (comp) (2011). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Kaufman. Castedo. Teruggi. Molinari. (2015). Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela primaria. AIQUE. Educación.

Braslavsky, B. Presentación Pineau, P. (2014). La Querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Unipe: Editorial Universitaria.

Braslavsky, B. El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. Revista Iberoamericana Lectura y Vida.

Molinari, M.C. Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. Revista Iberoamericana Lectura y Vida.

Castedo, M. (2010). Voces sobre la Alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Revista Iberoamericana Lectura y Vida.

Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2000). C.A.B.A.

Vernon, S. Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial.

Nemirovsky, M. Selección de textos sobre el nombre propio. Ferreiro, E. y Teberosky, A (1979). Gómez Palacio, M et al (1982). Kaufman, A.M.et al (1989). Teberosky, A (1992). Nemirovsky, M. (1995).

Castedo, M, Torre, M, Cuter, M E, Kuperman, C. (2015). Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Biblioteca para el aula. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Braslavsky, B (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Fondo de Cultura Económica.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Skliar, C. (2017) Pedagogías de las diferencias. (Notas, fragmentos, incertidumbres). Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Eduardo de la Vega. (2014) Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela. Homo Sapiens Ediciones.

## **E - ANEXOS**



## **Entrevista docente V**

**E: ¿Cuál es tu antigüedad en el nivel?**

**DV:** En el nivel tengo quince años.

**E: ¿Y en la sala de cinco?**

**DV:** diez años.

**E. ¿Qué lugar se le otorga a la oralidad en el nivel inicial?**

**DV:** A veces surgen temas en la conversación espontánea inicial, tengo en cuenta lo que ellos dicen o retomo lo que ellos dicen.

**E: Durante este momento ¿proponés temas?**

**DV:** Si, a veces se propone desde el docente la escritura o la lectura de una palabra en especial, y a veces surge de ellos y a eso sí lo tengo en cuenta a pesar de que no estaba previsto.

**E: ¿Estas temáticas tienen algún tipo de registro?**

**DV:** Y a lo mejor registramos algo en el pizarrón, por ejemplo escribimos algún dato si es que surgió un tema de algún viaje, o alguna experiencia que hayan vivido ellos recientemente, lo que contaron, entonces retomamos esa palabra, la escribo en el pizarrón, averiguamos a partir de esa palabra, lo que significa, o si es el nombre de un lugar buscamos donde queda, vamos a la computadora a buscar sobre esa palabra si es una palabra que no saben el significado o si es un lugar que visitaron podemos ir a ver de qué se trata ese lugar.

**E: En el caso de ser temáticas previstas ¿son pensadas para el desarrollo de algún proyecto o unidad didáctica?**

**DV:** Por ejemplo el otro día estábamos averiguando por los peces, ellos trajeron información sobre los peces, en la ronda conversamos, compartimos esa información que ellos trajeron, y había surgido que los peces respiraban por branquias, y esa palabra les sonó a todos desconocida entonces registramos esa palabra en el pizarrón, después la buscamos para ver que significaba, en qué parte del cuerpo de los peces estaban las branquias, tuvo que ver con averiguar, a lo mejor de ahí no surgió un proyecto que tenga que ver con las branquias, pero sí lo seguimos investigando para ver de qué se trataba.

**E: ¿Buscas literatura que te ayude a desarrollar una propuesta?**

**DV:** Si siempre porque no tengo nada sabido de taquito; esto también lo hacemos con las efemérides, a pesar de que es acotado, o no tan complejo, de acuerdo al interés del grupo, buscamos datos, ejemplo de San Martín en la batalla de San Lorenzo, aunque ya sabían algo, igual seguimos buscando información, si surge algo vuelvo a mi casa y busco bibliografía.

**E:** Todo esto que vos decís que hacen, **¿es retomado y utilizado como trabajo en secuencias temporales?**

**DV:** Por ejemplo, con las efemérides, que generalmente comenzamos en mayo, a veces surge antes, porque yo tengo nenes de cuatro y de cinco años, y los de cinco ya lo trabajaron en sala de cuatro. Y después seguimos en julio, agosto.

**E: Estas propuestas ¿Cómo son abordadas desde la oralidad?**

**DV:** Quizá al finalizar la jornada mediante imágenes, textos, o palabras se efectúan secuencias para retomar esas conversaciones.

**E: ¿Hay prácticas referidas a la lectura y a la escritura en este jardín? ¿estas prácticas hacen referencia a la historia del niño?**

**DV:** Lo que tiene que ver con el nombre, sí.

**E: ¿Tienen que ver con su identidad, su biografía, su contexto?**

**DV:** Sí tienen que ver con el nombre. Las prácticas cambiaron mucho desde que yo empecé con respecto a la escritura, ahora, me parece que cambiaron para mejor, antes nos aferrábamos más al abecedario en la sala, a trabajar cada una de las letras, las vocales, cuando empecé yo, o con muchas fotocopias, traíamos fotocopias con palabras o con letras, palabras cortas, y largas. Hemos cambiado, creo, que, para mejor, de acuerdo a las posibilidades de los nenes, para no primarizar tanto.

**E: ¿Hay producciones escritas de los niños?**

**DV:** Por ejemplo, estamos trabajando con alimentación saludable, estamos preparando desayunos saludables y para eso hacemos diferentes recetas. Una vez que elaboramos la receta, a partir de lo que ellos recuerdan, registramos en el pizarrón, con la ayuda del docente pueden escribir los ingredientes, aquel que lo puede hacer con letras, de acuerdo a sus posibilidades, a veces la escritura no es alfabética escriben pocas letras o pseudo-letras, a veces le faltan letras, a veces lo hacen a través de dibujos, dibujando la cantidad de tasas de harina, por ejemplo, también hicimos una lista de lo que teníamos que comprar en el almacén. Algunos dibujaron otros intentaron escribir, de acuerdo al dictado que uno le hace, le vamos

diciendo: banana, a ver que letras le suenan, hay nenes que están más avanzados, próximos a alfabetizarse.

**E: ¿Se trabaja, la función social de la escritura?**

**DV:** Sí, todo tiene un propósito. La escritura del nombre en la hoja, por ejemplo, para saber de quién es el trabajo.

**E: ¿Qué otras prácticas tienen registro?**

**DV:** Hicimos fichas para la biblioteca para el retiro de libros, cada nena y nene tiene su ficha, en la que registramos los libros que se llevan para tener un control de que después sean devueltos, entonces en esas fichas pusimos una fotito de cada uno, pero también cada uno puso su nombre para saber cuál era la ficha de cada uno.

**E: ¿La asistencia diaria es registrada?**

**DV:** Sí, aunque no lo hacemos todos los días, no es algo que hagamos rutinariamente.

**E: ¿cómo?**

**DV:** Hacemos un conteo de los nenes y nenas que están presentes, anotamos por ejemplo quienes faltaron, y si surge, como pueden, el que se anima anota quienes faltaron, a lo mejor primero escribo yo el nombre de los nenes que faltaron, y si alguno se anima y quiere escribirlo o copiándolo, puede copiarlo de algún cartelito que ya tenemos o escribirlo de acuerdo al dictado que le hace el docente. Hay también en la sala una lista con sus nombres para guía de a quién le toca pasar a la bandera.

**E: ¿Hay escrituras de los niños en la sala?**

**DV:** Por ejemplo, los primeros días de clase, este año, cada uno se dibujó para ver quiénes iban a ser los alumnos de esa salita y pusieron el nombre en su dibujo y eso está pegado. También les dejamos mensajes a los nenes de la otra sala en el pizarrón, si le tenemos que pedir que nos cuiden algún material que dejamos.

**E: ¿Cómo acercas la literatura a los niños?**

**DV:** Trabajamos con la biblioteca, los cuentos que tenemos son muy lindos, son los que manda el ministerio de educación de la nación, también me gusta comprar y llevarles.

**E: ¿Contás cuentos? ¿Qué cuentos preferís acercarle?**

**DV:** Cuentos que elijo de la biblioteca, o que compro porque me gustaron.

**E: ¿ Los niños participan en la construcción de relatos?**

**DV:** Si, a veces con algún personaje armamos otra historia, o le cambiamos el final, o a partir de algún objeto armamos un cuento, un objeto que llevo yo o algún juguete. También les propongo a los que quieren contar los cuentos que se llevan a sus casas

para leer, algunos se animan con el libro en mano a contar a partir de las imágenes, o contaban lo que recordaban d lo que su papá o su mamá le habían leído el fin de semana de ese cuento.

**E: ¿Cantas en la sala?**

**DV:** Si, canciones infantiles especialmente.

**E: ¿qué canciones?**

**DV:** Trato de ir renovando repertorio, ahora hay grupos nuevos como Canticuénticos, también canto María Elena Walsch.

**E: ¿Trabajás con adivinanzas?**

**DV:** A veces les traigo adivinanzas, también les propongo a ellos construirlas, después de haber trabajado con las adivinanzas que yo traigo.

**E: ¿ Y con Poesías?**

**DV:** Sí, también.

**E: ¿ Qué tipos de poesías elegís?**

**DV:** Me gustan las de María Elena Walsch.

**E: ¿Queda algún tipo de registro escrito de las actividades que realizan?**

**DV:** Si construimos una adivinanza yo la registro en el pizarrón.

**E.: ¿ Hay talleres de literatura?**

**DV:** No, no trabajamos con talleres de literatura.

**E: ¿ Cuentan los niños con acceso a libros?**

**DV:** Tenemos por ejemplo la biblioteca.

**E: ¿ La biblioteca de la sala?**

**DV:** La biblioteca está en otro lugar, pero a veces llevamos los libros a la sala de acuerdo a la propuesta, los libros que están en el ámbito de la biblioteca los llevamos a la sala, o los llevamos al patio, los hemos llevado a la plaza. A veces algunos niños piden ir a la biblioteca a ver libros, cuando estamos en el patio, y se les permite hacerlo, como un acceso espontáneo, nada programado.

**E :¿ En qué situaciones vos utilizas la escritura en la sala?**

**DV:** Por ejemplo, cuando sembramos, en una ocasión, registramos la fecha de siembra, o ellos dibujan y yo escribo.

**E: ¿ Los niños leen? ¿Con qué frecuencia?**

**DV:** Los días lunes devuelven los libros a la biblioteca y yo le pregunto con quien lo compartieron, si los leyeron ellos solos, si alguien se los leyó si quieren contar de qué se trataba, si algo les llamó la atención, les ofrezco esa posibilidad para aquel que

quiera hacerlo. Una niña dijo que quería leer y sus compañeros le dijeron, pero si vos no sabes leer, bueno dije, vamos a ver si ella puede, entonces ella leyó las imágenes no las letras y lo contó. Además, un compañero la ayudó a contar lo que veía en las imágenes. Entonces después les hice ver que, aunque ella no sabía las letras como la seño o como lee la mamá en casa, pudo decírnos y explicárnos que es lo que sucedía en el cuento y lo hizo a través de interpretar los dibujos, hacerles ver a los chicos también que pueden leer, aunque no conozcan todas las letras.

**E: Los niños ¿ realizan prácticas de lectura silenciosa?**

**DV:** Sí, trato de que cada uno tenga la posibilidad en un clima ameno, que puedan mirar para ver cuál quieren llevarse después.

**E: Vos como docente ¿efectúas algún tipo de seguimiento acerca de las producciones escritas de los niños?**

**DV:** Sí, o guardo o tomo nota, porque después en los informes que le entregamos a los papás por ejemplo, evaluamos la escritura del nombre, el proceso que atravesó el niño, a veces si puedo me llevo los trabajos, los tengo unos días hasta que armo el informe, pongo si al principio escribía el nombre de tal forma y como fue evolucionando en la escritura del nombre o si se animan a escribir otras palabras que no sea el nombre, si lo escriben de forma convencional, si están atravesando la etapa silábica.

**E: ¿Estas producciones ¿ son motivo de consulta en equipos de retrabajo con otras docentes?**

**DV:** Si con mi paralela y directora, por ejemplo. Nos reunimos, trabajamos de forma integrada, hay un proyecto de integración de salas, a partir del cual se llevan adelante distintas actividades, los días viernes las salas trabajan integradas, llevamos adelante un proceso de integración, yo tengo una sala multi-edad de cuatro y cinco años, mi paralela sala de cinco años, tenemos en cuenta estas cuestiones de los padres acerca de que si los nenes de cinco no se atrasan con los de cuatro. Entonces, por una propuesta de la directora trabajamos desde principio de año juntas, los días viernes.

**E: ¿ Usan cuadernos en la sala?**

**DV:** Usábamos hasta no hace mucho tiempo, dejamos de usarlo.

**E: ¿Por qué tomaron esta determinación?**

**DV:** Yo empecé hace quince años a trabajar y desde entonces con los nenes de cinco años usábamos el cuaderno de hojas lisas, con la intención de ayudarlos a que vayan familiarizándose con el espacio, en vista de que pasaban a primer grado, y que ya desde los primeros días de primer grado iban a usar el cuaderno de hojas lisas o

rayado, entonces queríamos ayudarlos a que se familiaricen con el espacio de la hoja que es más reducido al que habitualmente usamos nosotros, familiarizándose con esto de dar vuelta la hoja, de escribir desde arriba abajo, y en vista a eso ayudar. Al principio el trabajo que hacían en los cuadernos era bastante dirigido.

**E: ¿Qué criterios fueron considerados al tomar esta iniciativa?**

**DV:** El trabajo en el cuaderno era bastante dirigido, al principio, no aprestamiento, pero sí, por ejemplo, el día que lo usaban, copiar la fecha. Entonces, empezaron a ver cuestiones que nos empezaron a interpelar, ¿es significativo? ¿entienden lo que están haciendo?, es un acto mecánico? No se usaba todos los días, a lo mejor tenían que registrar que fueron a la huerta y cada uno en la medida de sus posibilidades lo registraba, nunca fue aprestamiento. Pero el año pasado lo pusimos en discusión, volvimos a mirar esto y nos preguntamos: ¿la sala multi-edad cómo la miramos? ¿Como una sala multi-edad, o como dos grupos de edades dentro de una? Es una sala multi-edad, entonces ¿le vamos a dar el cuaderno solamente a los de cinco porque se van a primer grado, y a los nenes de cuatro no? Entonces dijimos: el cuaderno para nadie...Entonces fue una decisión en la que estuvimos de acuerdo todas, porque había un fundamento, y esto se lo hicimos saber también a los padres.

**E: ¿Entonces ¿qué posición tomaron al respecto de este dispositivo de enseñanza?**

**DV:** Entonces viendo esta cuestión acerca del espacio, y su aprendizaje, dijimos no al cuaderno. Siempre lo que hicimos, fue para ayudarlos, a veces a los padres les parece que usar el cuaderno los adelanta, y no es garantía que usar el cuaderno en la sala de cinco, el primer grado no les cueste, no le estamos allanando mucho el camino, y que después de todo es una tarea que le corresponde a la escuela primaria.

**E: ¿Cómo indagas los saberes con los que cuentan los niños?**

**DV:** A través de la conversación, trato de estar atenta, a ver qué dicen, como lo dicen, de qué forma, qué es lo que cuentan.

**E: ¿El patrimonio cultural de los niños es tenido en cuenta?**

**DV:** Sí, tratamos de saber qué historia traen los niños, lo que cuentan sus familias, las entrevistas nos aportan mucho.

**E: ¿De qué modo? ¿en qué actividades?**

**DV:** Haciendo actividades con las familias, a través de lo que cuentan qué hacen, y también con lo que cuentan los niños en la ronda de conversación. Además, las

entrevistas no solo se hacen a principio de año, sino en varias ocasiones, las que sean necesarias.

**E: ¿Cómo influyen las condiciones de lectura y escritura que traen desde sus familias? ¿qué pensás vos?**

**DV:** Influyen, por eso nos acercamos a conocer cómo viven. A mí me aporta datos para saber cómo vincularme con ese niño, qué tipo de relación establecer, no con todos establecemos el mismo vínculo, porque son todos niños de cuatro o cinco años, pero todos tienen personalidades diferentes, una forma de relacionarse diferente, para mí la entrevista es muy valiosa.

**E: Me interesa conocer acerca de tus prácticas personales de lectura ¿Te gusta leer?**

**DV:** Sí, desde que soy mamá no lo hago como me gustaría, no puedo dedicarle el tiempo que le dedicaba antes, pero sí me encanta.

**E: ¿ Qué tipo de lectura preferís?**

**DV:** Literatura me gusta, a veces vuelvo a leer los libros que había leído en el secundario, o libros que tengan que ver con la docencia.

**E: ¿ Qué tipo de bibliografía?**

**DV:** Cuando yo estudiaba no tenía el dinero para comprarme los libros que me sugerían los profesores, por ejemplo, me valía de apuntes o fotocopias y cuando terminé me fui comprando todos esos libros y los fui leyendo.

**E: Y en cuanto a prácticas de escritura, ¿escribís?**

**DV:** No. No es que no me guste, pero no lo hago, no me cuesta escribir cuando tengo que escribir los informes del jardín, por ejemplo, o algo en especial a pedido del director, una evaluación, pero escribir a título personal, crear cuentos o algo así no. Cuando lo hago trato de no hacerlo solo como obligación, sino para que me sirva, me sea útil a mí. Pero es siempre como respuesta a algo que tengo que hacer.

**E: Las jornadas de lectura y reflexión propuestas en las escuelas por el ministerio ¿ ayudan?¿ son retrabajadas?**

**DV:** A mí me gusta el material que nos dan a leer para escuela abierta, lo llevo leído. Luego qué hacemos con eso en la práctica, es otro tema, pero leer y conocer otros autores es interesante. Los textos que compartimos fueron muy lindos, de autores que yo no conocía, luego si lo usamos en el aula, no sé.

**E: ¿Se han pensado o revisado proyectos institucionales a partir de estas jornadas?**

**DV:** Si, se han revisado modos de trabajar, algunas cosas intentamos cambiar, como el trabajo con efemérides, por ejemplo.

**E ¿Realizas cursos de capacitación personal en los cuales tengas que efectuar trabajos escritos de reelaboración?**

**DV:** Cuando tengo más tiempo los hago, quizá, antes hacía más, y respondía a trabajos prácticos.

**E: ¿Qué importancia consideras que tiene la formación en el oficio del docente?**

**DV:** Mucha y continua. Porque cuando yo empecé se trabajaba de otra forma, ahora, muchas de esas formas tuvimos que cambiarlas, los chicos cambian, entonces la formación tiene que ser permanente.

**E: Como docentes ¿seguimos transmitiendo el valor de la escritura? Vos ¿ lo haces?**

**DV:** Sí. La lectura nos da esa posibilidad también, de poder tener facilidad para escribir.

**E: Lo central de la alfabetización es qué escribo, ¿involucra esto una toma de posesión ideológica? ¿Por qué?**

**DV:** Tener una lectura te da muchas herramientas, saber qué es lo que te sirve para esto o aquello, saber qué es lo que no me sirve.

**E: ¿Cómo ha sido tu aprendizaje en relación a la lectoescritura?**

**DV:** Nosotros aprendíamos con otros métodos: ma, me, mi, mo, mu, así eso, no me costó nunca escribir o leer, no tengo recuerdos de que haya tenido que ir a particular. Tampoco tuve en mi familia mucho contacto con libros, más de los que los que nos daban en la escuela. En mi casa no había libros, otro tipo de libros que no sea la escolar. A mí me gusta leer. Cuando terminé de estudiar, me fui comprando libros.

**E: ¿Cómo fue tu formación académica en referencia a la lectura y la escritura?**

**DV:** Vimos varios autores, varias teorías de alfabetización.

**E: En este momento no contamos con diseño curricular en el nivel inicial ¿ En qué teoría te basas para abordar las aproximaciones de los niños al sistema de escritura?**

**DV:** Tengo en cuenta la bibliografía que proponen del ministerio.

**E: ¿Tenés niños en integración?**

**DV:** Tuve. En este momento no tengo.

**E: ¿Existe un proyecto interinstitucional con la escuela especial?**

**DV:** Sí, con la escuela de una localidad cercana.



**E: ¿Qué tipo de asesoramiento y apoyo reciben?**

**DV:** Contamos con el apoyo de un equipo, y la presencia semanal de una docente de educación especial que nos dan información, bibliografía y nos orientan cómo trabajar.

**E: El nivel inicial ¿ atiende a las diferencias devenidas en los aprendizajes?**

**DV:** Sí, me parece que sí. Cuando hablamos de inclusión, no hablamos solamente de esos niños que tienen necesidades especiales, de todos, hay que atender a todos, por ejemplo, en cuanto a la lectura y escritura al que está más estimulado en su casa.

**E: ¿ Qué datos, hechos de la cotidianidad de la sala dan cuenta de ello?**

**DV:** Atención a cada uno de los niños, según sus necesidades, sus diferencias.

**E: ¿ En el N.I la diversidad es aceptada?**

**DV:** A veces me cuesta ver algunas cosas, porque tampoco soy perfecta y atiende todas las necesidades o la heterogeneidad del grupo. Eso es lo que le decimos a los papás, que trabajamos con niños de cuatro y cinco años y no porque los niños de cinco estén con los de cuatro se atrasan, que hay niños de cuatro que en algunas cosas están más avanzados que los de cinco, que respetamos las posibilidades de cada uno, que no se atrasan los de cinco por estar con los de cuatro.

**E: ¿Qué expresiones son utilizadas para nombrar la diferencia?**

**DV:** ¿Qué palabras? ¿Como etiquetas? ¿Por ejemplo? Y sí es probable que usemos, no sé ahora no se me ocurren con que palabras.

**E: Nos detenemos a pensar ¿qué pasa en el proceso de aprendizaje cuando un niño es situado como alguien diferente?**

**DV:** Quizás entre nosotras usamos determinadas expresiones, pero no delante de los chicos, hacemos algún comentario entre nosotras.

**E: ¿Diversidad es sinónimo de discapacidad?**

**DV:** No, es sinónimo de heterogeneidad.

**E: ¿Cómo un docente puede detectar algún trastorno o dificultad en un niño o una niña?**

**DV:** A partir de alguna conducta, algún comportamiento que nos llame la atención, y decir: mira hace esto, y lo hace con frecuencia, o se manifiesta de esta forma. Porque no somos médicos, apenas docentes. Tampoco psicólogos por más que leamos de psicología, o sepamos de las teorías de Piaget, no, no. A veces, entre nosotras las docentes, podemos pensar algo, pero nunca decirlo al nene o al papá., a veces vienen los papás, a decir que notan, y esto nos da la posibilidad de contar qué es lo que pasa en la sala.

**E: ¿ Cuáles son las condiciones inclusivas generadas en el desempeño de sala?**

**DV:** El trabajo con la docente de educación especial, que también es acompañante terapéutica, me ha dado muchas herramientas u otras palabras o formas de saber cuándo uno incluye y cuando no, y a veces por esas herramientas que me dio, esta compañera, puedo hacer cosas. Quererlo a pesar de que no sea el alumno que a mí me gustaría, no sé, con sus conflictos, con su problema, con su familia, porque detrás de cada niño hay una familia.

**E: ¿Qué lectura haces vos con respecto a la problemática de la discapacidad en el sistema educativo?**

**DV:** A nivel institucional puedo decir que sí, que, en su organización, mi institución permite un lugar para atender esta problemática.

**E: ¿ En tu opinión, en qué casos debería ser llevada a cabo la integración en el nivel inicial?**

**DV:** Bueno yo no soy quién para decirlo, pero hay que ver de qué forma están, no tenerlos por tener, tener un objetivo estar preparados, no tener expectativas muy altas ni muy bajas.

**E: ¿Cómo es la dinámica grupal, los niños marcan diferencias?**

**DV:** Sí. Hay diferentes formas de aceptar esa diferencia, hay nenes que la hacen más evidente, hay niños que no.

**E: ¿Cómo se visualizan estas evidencias?**

**DV:** En el trato o forma de nombrarlo, por ejemplo, tal nene no puede hacer tal cosa.

**E: ¿Los abordajes ante estas instancias, son contruidos dialógicamente con el docente de educación especial?**

**D1:** Sí, y con el equipo, esto me ayudó muchísimo en su momento.

**E: A partir de tu experiencia y otras experiencias de las que tengas conocimiento ¿consideras que el nivel inicial atiende realmente a la diversidad? ¿Y que la diversidad es un principio y no solo un lema?**

**DV:** En muchos casos me parece que sí. Que a partir de la ley se ha estudiado mucho un discurso, y que, a lo mejor, bueno yo no soy quién para juzgar, pero a veces queda en el discurso, y yo no sé qué dirán de mí, no sé estoy hablando de cosas que veo.

## **Entrevista docente L**

**E. ¿Qué lugar se le otorga a la oralidad en el nivel inicial?**

**DL:** Un lugar de importancia, sobre todo a lo que tiene que ver con el trabajo oral. En la ronda de conversación, trabajamos mucho con la palabra y el relato.

**E: Durante este momento ¿proponés temas?**

**DL:** Sí, propongo.

**E: En el caso de ser temáticas previstas ¿son pensadas para el desarrollo de algún proyecto o unidad didáctica?**

**DL:** Claro, luego de hacer un relevamiento de las posibilidades e intereses del grupo, a través de algún recurso, como una cajita con un objeto, o imágenes, o videos, trato de que surjan proyectos en el trabajo cotidiano.

**E: ¿Tienen que ver con su identidad, su biografía, su contexto?**

**DL:** En una época se entendía que en el nivel inicial solo se jugaba, luego se tendió, a primarizar el nivel, ahora se trata de otorgarle sentido a las propuestas.

**E: ¿Hay producciones escritas de los niños?**

**DL:** Sí, quedan registros de lo que se hace, en un afiche, por ejemplo.

**E: ¿Se trabaja, la función social de la escritura?**

**DL:** Claro, y esto hay que explicárselo a los padres, porque los padres esperan otras cosas y más en sala de cinco. Los padres esperan que los nenes salgan del jardín no digo alfabetizados, pero por lo menos avanzados en ese sentido, como lo esperan las maestras de primer grado. Entonces después cuando se hacen las pseudo-reuniones de articulación, en vez de leer el informe detallado te preguntan si están adelantados, si alguno lee, entonces ya es menos trabajo el que tienen que hacer ellas.

**E: ¿Los niños escriben su nombre en la hoja como registro de autoría?**

**DL:** Si. Les digo: gracias a que está tu nombre puedo saber cuál es tu trabajo.

**E: ¿Cómo acercas la literatura a los niños?**

**DL:** En los momentos destinados a la lectura y narración de cuentos.

**E: ¿Contás cuentos? ¿Qué cuentos preferís acercarle?**

**DL:** Utilizo los libros de la biblioteca, nunca hubieron libros con formas, siempre tratamos de que tuvieran libros de calidad en lo textual, de contenidos, nunca tuvimos esos libros con formas. Por ejemplo, libros de tapa dura para los niños de tres años, otros más extensos para los de cuatro y cinco años, pero ahora ya esa separación no está más. Los niños tienen un espacio de biblioteca para sus libros en la sala, y otro espacio creado en otro ambiente, especialmente preparado para ellos, en donde se

sienten cómodos porque pueden elegir en cualquier momento de la jornada, se llevan libros los días viernes y registran.

**E: ¿Los niños participan en la construcción de relatos?**

**DL:** En una oportunidad les propuse hacer un cuento encadenado, donde yo empecé y cada uno le iba agregando algo, y yo iba agregando conectores para que el otro tenga la posibilidad de continuar, cuando lo contamos todo, me pedían hacer cuentos enganchados al otro día. Les gustó mucho ver como se iba cambiando la historia a partir de la palabra que cada uno iba agregando, con lo que siente, con lo que les gustan, por ahí pasan los temores, las cosas que les gustan.

**E: ¿Cantas en la sala?**

**DL:** Si.

**E: ¿qué canciones?**

**DL:** Canciones infantiles, no conocidas por ellos. Ellos piden otra cosa. Nosotros en los momentos de patio, siempre musicalizamos, ellos piden lo que escuchan cotidianamente en sus casas, piden cumbia, regaton. Entonces proponemos escuchar en el jardín otro tipo de canciones, tal vez las que no escuchamos en casa, acá podemos compartir otro tipo de canciones, a mí me encanta la música entonces me encargo de eso. En la sala han pintado escuchando música clásica. Uno trata de explicarles que en el jardín podemos escuchar otro tipo de música que tal vez en sus casas no escuchan. Sacarlos un poco de la música comercial y ofrecerles otras ofertas que por ahí en sus casas no conocen, tratamos de ofrecer música infantil de calidad.

**E: ¿Trabajas con adivinanzas?**

**DL:** Sí. Hacemos juegos con adivinanzas, les gusta mucho.

**E: ¿ Y con Poesías?**

**DL:** También, a veces, mientras voy relatando van recitando conmigo.

**E: ¿Qué tipos de poesías elegís?**

**DL:** Poesías cortas que les gusta aprender.

**E: ¿Queda algún tipo de registro de las actividades que realizan?**

**DL:** Se hacen registros para conservar la memoria, cuando trabajamos juegos matemáticos, bolos, por ejemplo, se les propone registrar la cantidad de bolos tumbados y los que quedaron de pie. Tuvimos que hacer, por ejemplo, un acuerdo para jugar a la pelota, porque la pelota se iba arriba al techo, o tumbaban las construcciones de los compañeros. Entonces nos juntamos y nos pusimos de acuerdo, ellos iban diciendo que cosas tenían que hacer para jugar sin conflictos,

entonces yo lo escribía y luego les dije: ahora ustedes tienen que firmarlo porque la firma de ustedes es el compromiso para cumplirlo, yo anoté esto que ustedes me dijeron y ahora ustedes firman porque la firma de ustedes, el nombre de ustedes, es la promesa para cumplirlo, yo anoté esto que ustedes dijeron, y se los leí, y entonces todos firmaron. Y ellos piden solos antes de jugar, me dicen sacá el reglamento.

**E: ¿Hay talleres de literatura?**

**DL:** No, que yo recuerde, no trabajamos con talleres de literatura.

**E: ¿ Cuentan los niños con acceso a libros?**

**DL:** Sí. Tienen biblioteca.

**E: ¿La biblioteca de la sala?**

**DL:** Hay libros en la sala, y cuentan, además, con un espacio destinado a la lectura, que funciona en otro lugar ambientado para que todos los niños puedan acudir en algún momento, planificado o no.

**E: ¿ En qué situaciones vos utilizas la escritura en la sala?**

**DL:** En algunas ocasiones registramos por ejemplo en el pizarrón palabras claves que nos dan pie para iniciar algún proyecto.

**E: ¿Los niños leen? ¿Con qué frecuencia?**

**DL:** Tenemos momentos destinados a mirar libros, luego los niños cuentan con la posibilidad de intercambiarlo con el compañero y de contarle si desean.

**E: Vos como docente ¿efectuás algún tipo de seguimiento acerca de las producciones escritas de los niños?**

**DL:** Trato de ir registrando la evolución de los niños, como puedo, como registran su nombre en la hoja, por ejemplo.

**E: ¿Estas producciones ¿Son motivo de consulta en equipos de retrabajo con otras docentes?**

**DL:** El día viernes trabajamos juntas toda la jornada, compartiendo momentos de rutina, en los cuales pensamos distintas propuestas, por ejemplo, elaborar desayunos saludables. Desde el día miércoles empezamos a decidir que necesitamos comprar, al día siguiente resolvemos si hacemos la compra o aportamos las docentes, nos preparamos para compartir el viernes ese tipo de desayuno. No es específicamente un proyecto de lectura y escritura, es alimentación saludable, pero escribimos recetas, y luego cada docente lo retrabaja según las necesidades del grupo.

**E: ¿ Usan cuadernos en la sala?**

**DL:** Usábamos hasta no hace mucho tiempo, dejamos de usarlo.

**E: ¿Qué criterios fueron considerados al tomar esta iniciativa?**

**DL:** Estamos convencidas de que el dominio del espacio parcial o total tiene que ver con otras cuestiones y no solamente con el uso del cuaderno, no se puede trasladar al espacio reducido si vos no tenés construida la noción de espacio total en todo tu hacer.

**E: ¿Entonces ¿ qué posición tomaron al respecto de este dispositivo de enseñanza?**

**DL:** Esto también es un trabajo que hacemos de informar, siempre informamos a los padres, el jardín no prepara para, no tiene una función propedéutica, no prepara para el otro nivel tiene su finalidad en sí mismo el nivel inicial, es un nivel educativo, entonces, si decimos por un lado: respetamos a los niños, sus tiempos, sus posibilidades, les vamos a dar un cuaderno que para algunos es un suplicio, y para otros no, por distintos motivos, entonces estamos borrando con el codo lo que escribimos con la mano, tenemos que ser un poco consecuentes y coherentes con el discurso que estamos dando, entonces, permanentemente estamos explicando esto a los padres, que no es garantía de nada.

**E: ¿Hay alguna relación entre estas prácticas y el paradigma de la inclusión?**

**DL:** Tratamos de generar prácticas que les permitan a los niños con diferentes puntos de partida, acceder a nuevos aprendizajes.

**E: ¿Cómo indagas los saberes con los que cuentan los niños?**

**DL:** Tengo en cuenta su propia construcción acerca de un tema, porque hay niños que no cuentan y tal vez tengan construcciones más potentes que otros que tal vez cuentan demasiado, entonces, tengo en cuenta el dibujo, su modo de proceder y de expresarse con otros lenguajes, porque sé del esfuerzo de poner palabras a veces donde no las hay.

**E: ¿El patrimonio cultural de los niños es tenido en cuenta?**

**DL:** Sí, quizás mi compañera tuvo los niños que yo tengo ahora, el año anterior, así que esto me permite hacer este nexo yo pregunto para saber qué se hizo, qué atravesó y como respondió, entonces, la articulación intrainstitucional, es una deuda pendiente, si bien no desconocemos la importancia, siempre nos vemos desbordadas por un montón de cuestiones, ya que eso es un trabajo que debe hacerse a principios de año y hace tres años que no comenzamos el año con las mismas docentes que lo terminan, entonces, este momento que es fundamental, para sentar las bases o las

marcas, para trabajar durante el año, no lo estamos teniendo, si bien se hace en otro momento, pero es a destiempo.

**E: ¿De qué modo? ¿ En qué actividades?**

**DL:** A través de un dibujo, de una acción determinada en la que manifiesta un saber, aunque no lo pueda poner en palabras. En actividades conjuntas realizadas con las familias. Además, las entrevistas que hacemos con las familias, se hacen en el domicilio, y esto nos permite hacer una lectura del contexto muy valiosa, porque uno entiende muchas cuestiones que los niños, con el paso del tiempo ponen de manifiesto. Y esto nos permite no juzgar, porque somos rápidas para juzgar, pero antes hay que tratar de entender cuáles son sus marcas.

**E: ¿Cómo influyen las condiciones de lectura y escritura que traen desde sus familias? ¿qué pensás vos?**

**DL:** Es fundamental hacer una lectura, en este caso a través de las entrevistas, para luego entender lo que pasa con el niño y con lo que trae desde su ámbito familiar.

**E: ¿ Qué te pasa a vos con la lectura del acontecer educativo?**

**DL:** Intento reflexionar para volver a pensar la práctica.

**E: Me interesa conocer acerca de tus prácticas personales de lectura ¿Te gusta leer?**

**DL:** Me fascina.

**E: ¿Qué tipo de lectura preferís?**

**DL:** Leo novelas, libros de psicología, de pedagogía, trato de buscar siempre, de estar informada.

**E: Las jornadas de lectura y reflexión propuestas en las escuelas por el ministerio ¿ayudan?¿ son retrabajadas?**

**DL:** El material es muy interesante, luego uno intenta modificar algo que le quedó como reflexión, trata de ponerlo en práctica.

**E: ¿Se han pensado o revisado proyectos institucionales a partir de estas jornadas?**

**DL:** Sí se han vuelto a pensar en algunas instancias de trabajo a partir de la bibliografía consultada y de los trabajos llevados a cabo en cada jornada.

**E: ¿Qué importancia consideras que tiene la formación en el oficio del docente?**

**DL:** La formación debe ser permanente, continua, los niños de hoy no son los de antes, y las situaciones que se viven tampoco.

**E: Como docentes ¿seguimos transmitiendo el valor de la escritura? ¿ Vos lo haces?**

**DL:** Las producciones escritas de un docente que lee y de un docente que no lee, es el día y la noche. A veces, les digo a mis compañeras que en vez de la revista pronto, tomen un libro de literatura pedagógica, porque eso después se nota es los informes de los niños, se nota en las planificaciones, en todos los escritos que produce un docente, se nota si detrás hay lectura.

**E: ¿Cómo ha sido tu aprendizaje en relación a la lectoescritura?**

**DL:** Yo aprendí a leer en mi casa, no en la escuela. Yo empecé primer grado sabiendo leer, iba a una escuela de campo, no había ido a jardín tampoco, pero yo siempre fui ratón de biblioteca. A mí me encantaba leer. Yo nunca vi a mi mamá o a mi papá leer, pero me decían esto del estudio es la única herencia que te podemos dejar, entonces eso de algún modo, sumado a la predisposición de cada uno, yo creo que en mi caso ha influido muchísimo.

Cuando estaba en el secundario y nos pedían libros, recuerdo que mi papá se los encargaba al comisionista, cuando llegaba ese día era una exaltación, cuando recibía ese libro envuelto, y el olor al libro yo disfrutaba tanto de eso, ¡y el esfuerzo que hacía mi papá para comprármelo! Yo, ¡veo a mi mamá forrándome el libro!, todo era un ritual, ¡y eso te atraviesa!, son las marcas de la infancia.

**E: En este momento no contamos con diseño curricular en el nivel inicial ¿ En qué teoría te basas para abordar las aproximaciones de los niños al sistema de escritura?**

**DL:** Nosotras, en el jardín, partimos de los N.A.P lo que hicimos fue desglosarlos y convertirlos en saberes y contenidos, esa fue la aproximación que hicimos institucionalmente.

**E: A partir de la lectura ¿reflexionas acerca de tus prácticas?**

**D2:** A veces todas no tenemos todas las herramientas para dialogar con el autor, ni las ganas. Yo intento hacerlo.

**E: ¿Tenés niños en integración?**

**DL:** En este momento no tengo.

**E: ¿Existe un proyecto interinstitucional con la escuela especial?**

**DL:** Sí, con la escuela especial de una localidad vecina, en el pueblo no hay escuela especial.

**E: ¿Qué tipo de asesoramiento y apoyo reciben?**



**DL:** Contamos con la supervisión de un equipo técnico, de una escuela especial cercana, ya que en nuestra localidad no hay escuela especial. Una docente integradora nos ha asesorado en las actividades y también observando y ayudando con los casos que hemos tenido en el jardín.

**E: El Nivel Inicial ¿atiende a las diferencias devenidas en los aprendizajes?**

**DL:** Yo creo que sí.

**E: ¿Qué datos, hechos de la cotidianeidad de la sala dan cuenta de ello?**

**D2:** En lo personal trato de respetar el ritmo o el modo de aprender de cada niño.

**E: ¿Qué expresiones son utilizadas para nombrar la diferencia?**

**DL:** Solemos decir está disperso, distraído, cuánto le cuesta centrarse hasta que arranca en la dinámica de la propuesta, a veces decimos está muy disperso. Soy cuidadosa en ese sentido, trato de calificar la acción, no a la persona. En ocasiones ante una dificultad suelo decirle al niño: la seño te quiere mucho, pero esto que vos hiciste, ¿te parece que está bien? yo no puedo dejar que vos hagas esto, porque haciendo esto vos lastimas, trato también de dar la oportunidad para que el niño se diga si le parece o no que está mal lo que hizo.

**E: Nos detenemos a pensar ¿qué pasa en el proceso de aprendizaje cuando un niño es situado como alguien diferente?**

**DL:** Sí se hace, pero eso no determina después el trabajo que hacemos con el niño. A veces decimos: qué bolón cachado, qué zapallito, qué cabeza de corcho, pero entre las docentes, nunca delante del niño; o esto que también decimos: qué querés con ese padre que tiene. Yo siempre destaco esto: el respeto del docente hacia los niños, que eso es fundamental, y que a veces, al haber tanto cambio de docentes, cuesta mucho encauzar.

**E: ¿Cómo un docente puede detectar algún trastorno o dificultad en un niño o una niña?**

**DL:** Uno puede detectar conductas no habituales, modos de atención disperso, pero no saber que tiene o dar un diagnóstico. Las únicas sugerencias que nos permitimos hacer, es cuando notamos en cuanto a lenguaje, cuando vemos que están teniendo dificultad para decir algunas palabras, o frase, sugerimos consulta con algún profesional. Y después aclaramos: que sea el profesional quien diga si está bien hecha la sugerencia, o no vamos a esperar, pero para nosotras es una luz roja que se prende.

**E: ¿Cuáles son las condiciones inclusivas generadas en el desempeño de sala?**

**DL:** Nosotras tenemos en el jardín esta premisa, en los casos que hemos tenido puntuales, que han sido tres, y que para un jardín de setenta alumnos tener tres simultáneamente, a nosotros en ese momento nos desesperó, nos desestabilizó, nos corrió de eje, no sabíamos que hacer, pero siempre tuvimos esta premisa: “el niño que esté en este jardín, no va a estar para transitar”, si va a estar debemos brindarle algo que lo ayude aunque sea para una mínima transformación, pero que el hecho de estar en el jardín, cuarenta minutos, una hora, lo que fuera, pero que el jardín le aporte algo, no que esté como un adorno en el jardín, y eso nos costó mucho, mucho trabajo, mucho esfuerzo, muchas horas, nos hizo que estudiáramos, que leyéramos, porque a veces nos dicen que el docente no puede decir que no está preparado. Y sí, el docente tiene que decir que no está preparado, lo que no puede decir es que no tiene ganas de prepararse, lo que no puede, es decir: a mí no me pongas ese chico en la sala. Hay que estar dispuesta, y disponible a alojar a ese niño, desde el amor primero, y eso después te permite avanzar hacia otro lugar, porque antes de ser docentes, somos seres humanos y con todos los dotes que tiene que tener una buena persona. Esto de ponerse en el lugar del otro cuesta muchísimo.

**E: ¿Qué lectura haces vos con respecto a la problemática de la discapacidad en el sistema educativo?**

**DL:** En cuanto a los proyectos, y trabajos efectuados en la institución, en los momentos que ha habido casos con problemáticas de discapacidad han sido trabajados con compromiso.

**E: ¿Los abordajes ante estas instancias, son contruidos dialógicamente con el docente de educación especial?**

**DL:** Sí, y con el equipo técnico para saber cómo proceder y qué actividades plantear.

**E: A partir de tu experiencia y otras experiencias de las que tengas conocimiento ¿consideras que el N.I atiende realmente a la diversidad? Y ¿que la diversidad es un principio y no solo un lema?**

**DL:** En muchos casos sí, la ley dice que tenemos que incluir.

**Entrevistas focalizadas en algunos aspectos que aparecieron en materiales ( de observaciones efectuadas ) en cuanto a:**

- + Construcción colectiva de un cuento;**
- + Cuento de la abuela.**

**E: ¿Cómo seleccionaste las imágenes que dieron lugar a los personajes?**

**DM:** Seleccioné imágenes diferentes, y los niños las eligieron.

**E: ¿Entonces había previamente una cantidad mayor de imágenes, y los niños ya habían escogido para ese cuento?**

**DM:** Sí las imágenes habían sido elegidas, para esta construcción de relato.

**E: ¿ Los niños venían haciendo esta actividad desde hace un tiempo?**

**DM:** Sí, claro.

**E: ¿Con qué frecuencia?**

**DM:** Desde hace unos meses.

**E: ¿Esta actividad tenía relación con actividades anteriores?**

**DM:** Sí, yo traje muchas imágenes, y desde hace un tiempo, los nenes van eligiendo entre todas, y así vamos construyendo relatos.

**E: ¿Estas imágenes hacen referencia a alguna temática trabajada en particular durante este tiempo?**

**DM:** No, solo para crear cuentos.

**E: ¿ Siguieron trabajando con el cuento?**

**DM:** Sí. En días posteriores.

**E: ¿ A qué tipo de producciones dio lugar?**

**DM:** Luego de leer el cuento, cada niño, en la sala de computación, pasaba su parte, es decir, yo la pasaba lo que cada niño había dicho. Algunos, que conocen las letras, también participaban, diciéndolas.

**E: ¿Los niños accedieron a la producción grupal terminada? ¿Tuvieron la posibilidad de contar con sus participaciones escritas individuales para la confección del relato completo?**

**DM:** Cuando terminamos de pasar el cuento, volvimos a leerlo. Lo pasé completo, tal vez hubiese sido interesante que cada uno tuviese su escrito personal.

**E: ¿ Los niños dibujaron en relación al texto?**

**DM:** Sí, cada uno en su hoja.

**E: ¿Intentaron escribir el nombre de los personajes?**

**DM:** Algunos niños piden escribirlos, entonces yo le voy dictando las letras.

**E:** **El cuento tuvo un final, podría haber tenido otros finales posibles ¿Se trabajó sobre éstos?**

**DM:** Sí, de manera oral, no escribimos otros finales.

**E:** **Hablando de la participación de cada niño, y la escritura de sus nombres que se pueden apreciar en la sala. ¿Cómo fueron hechos estos carteles?**

**DM:** A principio de año, los hicieron con la docente titular a cargo, como registro de los niños que conformaban la sala.

**E:** **¿Qué uso le dan? ¿Volvieron a escribirlos en otra época del año escolar?**

**DM:** Lo usamos para la asistencia, no todos los días, y sí conmigo también, algunos los copian, otros ya lo saben y lo escriben solo.

**E:** **¿Hacés un seguimiento cuando hacen registro de sus nombres?**

**DM:** Algunos usan el cartel, otros ya lo saben.

**E:** **¿Cuál es la literatura circulante en el jardín?**

**DM:** Todos los libros que hay en la biblioteca son los libros que mandaron del ministerio de la Nación.

**E:** **¿ Podrías nombrarme algunos autores?**

**DM:** Podés verlos en la biblio.

**E:** **Luego haré una observación de algunos títulos, y autores.**

**NOTA:**

Los libros pueden observarse ajados, usados por los niños, en buen estado.

 **Cuento de la abuela.**

**E:** **Con referencia al cuento que relató la abuela, ¿esta actividad se efectúa con frecuencia?**

**DM:** Sí, para el mes de la familia, todos los días un familiar, ha venido a contar un cuento creado en el hogar por algún familiar.

**E:** **¿Qué se hizo después en torno a este relato?**

**DM:** Los libros son regalados por los familiares y pasan a formar parte de la biblioteca del jardín.

**E: La abuela narró el cuento en la sala donde funciona la biblioteca del jardín, la escucha fue compartida con niños de otra sección. ¿En la sala, al día siguiente, hubo retrabajo?**

**DM:** Sí, en la ronda inicial volvimos a narrarlo, a destacar los personajes.

**E: El cuento que presentó esta abuela estaba referido al origen de la localidad, ¿una fusión de verdad y ficción?**

**DM:** Sí, ella aclaró que parte es verdad y parte ficción.

**E: ¿Habían estado trabajando acerca estos géneros o fue por azar la aparición de esta narrativa histórica?**

**DM:** Fue casualidad.

**E: Todos los libros que están en la biblioteca ¿son para uso de todos los niños que concurren?**

**DM:** Sí, todos los niños pueden acceder a ellos, los docentes contamos con una biblioteca para docentes.

**E: Además de los libros recibidos por el ministerio, ¿qué otros libros forman parte de la biblioteca?**

**DM:** Los libros de confección familiar, los que armamos en la sala por algún proyecto trabajado. También, por ejemplo, este año, vinieron los chicos de cuarto grado de la escuela primaria, a narrar cuentos propios, y al finalizar la jornada, nos dejaron uno de regalo para nuestra biblioteca.

## **Observaciones.**

### **Observación: Ronda de conversación inicial.**

Fecha: 11/12/19.           Tiempo: 25 minutos.

Los niños ingresan a la sala, la docente les dice que cuelguen sus mochilas, y se acerquen para realizar una ronda. Todos los niños responden a este pedido, se dan la mano junto a su docente, y luego de efectuar esta conformación, se sueltan las manos y se sientan en el piso.

Antes de dar lugar a la toma de palabra, la docente propone un cántico de saludo inicial, que dice así: “Hola, hola, para vos y para mí, hola, hola para todo mi jardín, voy despacio, voy ligero, me lo pongo de sombrero, se me cae, lo levanto, el jardín ya comenzó”. La misma canción es repetida, acompañada de movimientos corporales y gestuales. El grupo total participa de manera activa, mostrando una actitud entusiasta. Luego, la docente inicia la conversación, contándoles acerca de mi presencia en la sala como observadora. Pregunta, a continuación, ¿quién desea tomar la palabra para contar algo que le haya sucedido el día anterior y compartirlo?!, aludiendo que para participar deben levantar la mano y pedir la palabra.

Ñ 1: Yo vi una paloma en un techo!

Ñ 2: ¡Yo también en mi techo, de mi casa, hay un nido!

DM: ¿Alguien más quiere contar algo? ¿Cómo sus compañeros están diciendo?

Ñ 3: Yo me acerco a un árbol, había un nido con huevitos y pajaritos y mi papá asustó a la paloma.

DM: ¿Y qué hizo la paloma?

Ñ 3: ¡Se asustó y se fue! ¡Entonces yo le dí de comer!

DM: ¿Y qué le diste de comer?

Ñ 3: ¿Y qué comen los pichones?

DM: ¿Y yo no sé qué le diste vos?

Ñ 3: Le di una lombriz.

DM: Ah qué bien los pichones comen lombrices. ¿Y después qué pasó?

Ñ 3: Volvió la mamá con una lombriz en el pico.

Ñ 4: Cuando yo fui a pescar con mi papá, vi un pajarito que no sabía volar, pero lo ayudamos y ¡pudo!

DM: ¡Qué suerte que ese pajarito tuvo un final feliz!

Ñ 2: Cuando fui a la plaza encontramos huevitos que tenían sangre, algunos, y otros no sé, esperamos a que salgan los pichoncitos, y.....no sé qué más!!!

DM: ¿Con quién fuiste a la plaza?

Ñ 5: Fuimos juntos, vivimos cerca somos primos.

Cuando este niño quiere seguir hablando, su primo interrumpe, en varias ocasiones. Ante esta instancia la docente interviene.

DM: Si vos no escuchas a tu compañero, yo no te voy a escuchar a vos, tenemos que respetar cuando otro niño está hablando.

Ñ 6: Yo también vi un nido en la plaza!

DM: ¿Y qué más viste?

DM: ¿Alguien más desea decir algo?

Ñ 7: Yo tengo una prima que se llama Renata!

Ñ 8: La bebé de mi tía se llama Renata!

Ñ 2: Otro día yo pasé a buscar a Blas y en el camino vi un nido con pajaritos, después le llevé leche.

DM: Otorga la palabra a otro niño.

Ñ 2: Exclama: ¡no terminé de hablar seño!

DM: ¡Perdón!, sí te escucho, ¿qué más querés decir?!

Ñ 2: Encontramos un huevito tirado!

Ñ 3: Encontramos un nido gigante!

DM: ¿Un nido gigante? ¿habrá sido de avestruz?

Ñ 2: ¡Capaz que sí Seño!

DM: Para cerrar la ronda de conversación, la docente pide a un niño, que le alcance el libro viajero, para dar lectura a lo escrito por el niño y su familia.

(cada niño/a debía contar y dictar su experiencia de viaje y un familiar escribir lo vivenciado).

Su confección, tiene escrituras de los nombres de los niños, en la tapa (pintado con témpera, de cartón flexible, y con los registros de los niños con fibrón negro.

La hoja siguiente tiene el siguiente texto:

Familias, confeccionar el diario de viaje tiene como objetivo que circule por los hogares de l@s alumn@s brindando la oportunidad a cada familia que exprese sus sentimientos, vivencias anécdotas y experiencias respecto del viaje realizado. Diario que oficiará luego en el archivo de la Institución como anecdotario de viaje.

La docente da lectura al siguiente relato:

A mí me gustó mucho este viaje al acuario; la pecera redonda, la manta a rayas que nadaba por arriba.

Las milanesas con papas fritas me gustaron mucho; también cuando fuimos al mirador.

Vimos los barcos y eran muy grandes.

Me gustó mucho este viaje con mis amigos.

¡Gracias!

Luego, la docente, pone de manifiesto, como se desarrollará la jornada escolar, relatando las actividades que se llevarán a cabo:

- ✓ Compartir desayuno con los niños de la otra sala;
- ✓ visita de un familiar por el cumpleaños de uno de los niños, y de una señorita.
- ✓ Juegos con agua.



## **OBSERVACIONES:**

**Primera:**

**19/11/19.**

**Sala múltiple (4 y 5 años).**

Momento Observado: **Construcción de relatos.**

**Ejes** previstos por el observador: Oralidad. Literatura. Escritura (identidad). Integración y Diversidad.

Modalidad de trabajo: grupal. Tiempo: 50 minutos.

**Narrativa: focalizada en:**

- espacio institucional (sala).
- Desempeño y acontecer de la práctica.

Al ingresar a la sala, encuentro en la pared un cartel que dice: **Pare**. Al lado del mismo, un afiche, con el registro del nombre de todos los niños/as que conforman la sección. Las cuatro mesas estaban juntas, en disposición grupal total, los niños ubicados en ronda. Cada niño en su silla, poseía una imagen (color) con un personaje determinado. Cuando saludo, la docente me presenta del siguiente modo: “Es una señorita de Jardín que nos viene a visitar. Es de la ciudad de Firmat. Me invita a sentarme y prosigue con la actividad.

D: ¿Quién tiene el león?

Ñ: Tadeo levanta su mano y dice ¡yo!

D: ¿Quién tiene el dragón?

Ñ: Yo lo tengo, dice Julia.

D: ¿Quién tiene la princesa?

Ñ: Renata muestra su imagen y expresa ¡Yo!

D: ¿Quién tiene la reina?

Ñ: La tengo yo, dice Máximo.

En un momento de la participación espontánea de los niños, la docente expresa: “no hay necesidad de estar gritando”, hagan de cuenta que la señorita no está. (en referencia a mi presencia).

Luego, ingresa a la sala, la Sra. directora, nos saluda y les pregunta por la actividad que están efectuando, y por la docente que está de visita. ¿Qué están trabajando con la seño?

Ñ: Vamos a armar un cuento. Todos tenemos personajes.!

D: ¿Conocían ustedes a la señorita?

Ñ: No. Es de Firmat. ¡Exclaman!

D: La directora les dice ¿saben su nombre?

Ñ: No.

D: Se llama Claudia y está acá hoy para aprender con ustedes.

Luego de varios intentos de Isidro por participar en cada ocasión, ante la pregunta de la docente por cada una de las imágenes de los personajes, recibe un llamado de atención de la misma.

D: Isidro dejó de levantar la mano a cada rato y esperá tu turno.

El niño ignora esta indicación, continúa levantando su mano, le saca la imagen al compañero de al lado, y despliega su muestrario de imágenes.

D: Vamos a empezar el cuento. Cuando alguien cuenta un cuento, hay que prestar atención. Cuando alguien crea un cuento, ¡hay que prestar más atención! Yo voy a escribir en esta hoja, lo que ustedes me van diciendo, y lo que podríamos agregar.

Ñ: Josefina tenía la imagen de un castillo en sus manos, ella comienza con el relato diciendo: **“En un castillo vivía la princesa de la primavera que se llamaba Sofía, y se iba de su príncipe en un carruaje.**

D: ¿Y quién tiraba ese carruaje?

Ñ: **Unos caballos** (dicen algunos niños a coro)

D: Le pregunta a la niña que estaba sentada al lado de Julia, Renata ¿que podríamos agregar?

Ñ: **Yo no sé todavía.**

D: Dirige su mirada a Rogelio y le dice: yo sé que vos tenés imaginación ¿qué podría estar haciendo el lobo?

Ñ: **De repente el lobo que estaba detrás de un arbusto quería comerse a la princesa y por eso la perseguía.**

D: ¿Y entonces qué pasó con el lobo?

Ñ: **Tadeo acota: el dragón quemó al lobo con el fuego que le salía de la boca.**

D: ¿Cómo se llamaba tu dragón?

Ñ: No sé.

D: Tu dragón ¿Qué hacía?

Ñ: **Tiraba bolas de fuego también.**

Ñ: **Valentín dice: “se llama Dragón Dinosaurio Gigante”, y con el otro dragón asustaron al lobo con bolas de fuego.**

D: pide a una niña que no hable sobre sus compañeros y respete su turno para hablar. Continúa diciendo: Marcos ¿qué personaje tenés vos? ¿otro dragón! Y ¿éste qué hacía?

Ñ: **Los dragones tiraban fuego pro no mataron al lobo.**

D: ¿Tu dragón que podría hacer?

Ñ: **Éste estaba escondido, pero no para asustar al lobo.**

D: ¿Quién ayudará a la princesa?

Ñ: **Marcos agrega: ayudó tirando fuego.**

D: ¿Te gustaría que fuera bueno?

Ñ: **Isidro aporta entonces: va a salvar a la princesa tirando agua para apagar el fuego.**

D: ¿Tiene nombre este dragón?

Ñ: **Sí. Gallardo.**

D: ¿El muñeco?

Ñ: **Sí, se llama Gallardo, el muñeco.**

D: ¿Y puede ser que tirara agua para que no se incendiara el bosque? ¿Les parece?

Ñ: **No no me parece!!!!**

Durante un tiempo las niñas permanecen observando sus imágenes, y un grupo de niños comienzan a tirarse con las imágenes de los personajes y a intercambiar discursos.

D: Decide intervenir con el siguiente aporte: “lo que no sabían estos dragones es que el lobo era bueno, y solo quería que la princesa le diera de comer porque estaba hambriento.

Ñ: **Josefina irrumpe preguntando ¿hoy me puedo llevar un cuento?**

D: Si ya devolviste el que te llevaste, sí.

Ñ: ¡¡ Nooo éste cuento te digo!!!

D: Cuando lo terminemos. Prosigue e interroga a Máximo: ¿Tu rey cómo se llama?

Ñ: **Se llama como mi papá. Alejandro.**

D: ¿Qué le gustaba hacer al rey?

En ese momento un niño se muestra con deseo de levantarse de su silla. Ante esta inquietud, la docente le exhorta a salir de la ronda. El niño permanece en la conformación grupal, y comienza a hablar con sus compañeros. Ante esta instancia, la docente se dirige a dos de los niños y dice: ustedes dos se la pasan peleando, arreglen los problemas entre ustedes.

D: ¿Qué le gustaba hacer al rey?

**Ñ: Josefina aporta: le gustaba mirar películas. Otro niño agrega, y jugar al tenis. Isidro se incorpora al relato diciendo: “Cuando le avisaron al rey que la princesa estaba en peligro, uno de los dragones lo llevó volando.**

D: ¿Qué pasó cuando llegó el rey al lugar?

Ñ: Renata ...la reina ¿Cómo se llamaba la reina?

D: Yo voy a agregar unas partecitas.

**Ñ: Exclama: ¡¡ quedó la bruja!!!!**

**Ñ: Josefina mirando a la docente le dice vos la podés agregar.**

D: Tenés razón.

Para ir concluyendo, la docente lee el relato apuntado en su hoja con los dichos de los niños y algunos agregados, mientras los niños, no todos, escuchan.

D: El rey cuando se enteró lo que estaba pasando en el bosque, tomó a su esposa la reina Giovanna y se fueron en el carruaje con la princesa a visitar al príncipe.

**Ñ: Los dragones y el lobo se disculparon, fueron amigos y defendieron el bosque.**

D: Y Colorín colorado

**Ñ: Este cuento se ha terminado.**

D: Y Colorín colorete...

**Ñ: Este cuento es de juguete.**

### **Segunda observación:**

Efectuada en **el espacio de Biblioteca**. (que funciona en otra sala, como espacio común, al que todos los grupos acceden).

En esta ocasión, se integran dos salas: la múltiple, y una sala de cinco.

**Momento observado: Una abuela es invitada a Contar un cuento.**

Tiempo: 35 minutos.

El espacio se encuentra delimitado (sectorizado, ya que en la misma sala funciona la sala de computación) y ambientado con telas de colores que lo cierran, nubes,

estrellas suspendidas desde el techo, almohadones, una alfombra, algunos puff, y un sillón pequeño.

Los niños ingresan y cada uno elige el lugar, y en unos breves minutos están dispuestos a recibir a la abuela de León, quien será la encargada de narrar o leer una historia, en este caso, de su autoría. Acompaña este momento la directora de la institución.

La abuela ingresa, los saluda, (es conocida por la mayoría de los niños), se sienta en una silla colocada para la ocasión, frente al público, a sus espaldas, el mobiliario con una considerable cantidad de libros de cuentos. Comienza contándoles a los niños que este cuento ha sido creado por ella, tanto en el contenido, como así también la confección del libro. Muestra a los niños tapa y contratapa, luego se dispone a leer la historia.

Cuando yo era chiquita, como ustedes, mi abuela Adelina me contó un cuento que no olvidé nunca más.

Se toma unos instantes para situar a los niños en un lugar particular del pueblo, en la actualidad, que todos conocen, y luego inicia la historia. En ese lugar vivía un indio muy sabio, que se daba cuenta de la hora por la posición del sol; hacía sus medicamentos para curarse y curar con los yuyos que había en esa época; amansaba los caballos con bolsas pesadas que les ponía en el lomo. El indio no sabía que era pegarle a un caballo. En esa casita tenía: ovejas, cabras, gallinas, caballos jóvenes, y uno muy viejito que se llamaba Duraznillo. En ese momento, se toma nuevamente un tiempo, para explicarle a los niños, que ese caballo se alimentaba de unos frutitos rojos que un arbusto daba, que era de esa zona, que tenía el nombre: duraznillo, y que por ello así se llamaba su caballo. La historia continúa. Un atardecer se formó una tormenta, y como era habitual, los caballos jóvenes se iban al monte, todos, menos Duraznillo, que ya cansado y viejo, se quedaba cerca de la casa. Esa noche, aparece una señora con su bebé, el papá de ese bebé, pidiendo ayuda para su hijo, que estaba muy enfermo y necesitaba un médico. Sólo había un doctor en un pueblo vecino. El hombre pidió insistentemente al indio que hiciera lo que podía para salvar a su hijo, y que sería muy bien recompensado.

Entonces el indio le pidió un último favor a su viejo caballo, que galopara lo más fuerte posible y lo llevara con el doctor para curar al niño. Esa noche, su viejo caballo corría tan rápido que parecía el más joven de los caballos.

Cuando llegaron, el caballo quedó desmayado, tendido, no se movía. El médico recibió al pequeño, y al rato salió diciendo: este niño se ha salvado porque ha llegado justo a tiempo.

El indio, no tenía consuelo, su caballo había muerto.

Nuestra fortuna le pertenece, dijo al indio, el padre del pequeño. El indio, con mucha tristeza, le respondió: no me interesa su fortuna, he perdido a mi viejo y querido amigo. Soy Juan Godeken, dueño de todas estas tierras. Duraznillo, el nombre de su caballo, en idioma indio, quiere decir Beravebú. Así que, desde hoy, primero de julio del año mil novecientos dos, doscientos veintiséis kilómetros al norte desde donde usted vive, se llamará Beravebú, y así su caballo, Duraznillo, será reconocido en el tiempo por todos los que habiten estas tierras.

El indio, muy emocionado, aceptó.

Espero les haya gustado mucho conocer esta historia.

Aplausos, con énfasis, muchos aplausos de los niños, y las docentes presentes.

Todos los niños se acercaron para ver detenidamente la tapa del cuento (que tenía la imagen de un caballo, y el nombre de su nieto: León), y la contratapa que tenía algunos escritos como: “Sueña en grande”; “No te olvides de ser feliz”; “Si puedes soñarlo, puedes hacerlo”; “Sé feliz”. Con aprecio y cariño la abuela se despide de cada uno de los niños, y con saludos a cada docente, y directora de la institución educativa.

## **F - APÉNDICE.**

## **Procesos de alfabetización en pandemia.**

Cuando se sobrecarga un circuito eléctrico, la primera parte que se quema es el fusible. El fusible, un elemento incapaz de resistir el voltaje que soporta el resto de la instalación (de hecho, la parte menos resistente del circuito), fue insertado deliberadamente en la red: se derrite antes de que lo haga cualquier otra parte del sistema, en el preciso momento en que la corriente eléctrica sobrepasa el nivel seguro de tensión, y así interrumpe el funcionamiento del circuito entero junto con todas las unidades periféricas que se alimentan de él. Esto ocurre porque el fusible es un dispositivo de seguridad que protege otras partes de la red evitando que se quemen de forma definitiva e irreparable. Pero también significa que la operatividad y la duración del circuito entero (y, en consecuencia, la electricidad que es capaz de absorber y el trabajo que es capaz de hacer) no pueden ser mayores que la resistencia de su fusible. Una vez que el fusible se quema, todo el circuito se detiene.

El texto que precede a esta experiencia, pretende inaugurar un espacio reflexivo que ha sido el disparador y eje de este trabajo de deconstrucción. Considero necesario escudriñar la evocación y utilización del término fusible, plasmando a qué hago referencia y porqué.

Pensé en el docente como fusible (dentro del sistema educativo). Cuando la carga tensional que conlleva, supera la fuerza sostenida para que el circuito no se recargue, cuando sobrepasa la capacidad, y entonces solo queda sostenido débilmente, es éste, el docente, el que queda convertido en el tramo más débil del circuito, es el que decide colateralmente el destino de los niños/as, al colapsar.

Estas cargas, las que un docente comprometido con su “hacer” conlleva, las dictadas por el sentido común, se suprimen, se ignoran, se subestiman, se borran, por las luchas por el poder (superiores en organización jerárquica), condicionando, desestructurando desregulando, con la trama que intentan imponer. Así el docente colapsa, y el niño sufre y se convierte en la baja, o daño, o víctima colateral, es el que denota los efectos no intencionales, ni planeados, que lo lesionan y perjudican.



Sistematizar este trayecto acerca de la posibilidad de reflexionar sobre mi propia práctica, me ha concedido la oportunidad de revisarla, y emprender nuevos pasos.

En tiempos de pandemia, se han producido cambios en las interacciones sociales, y esas transformaciones han impactado en los modos de comunicación. Las mismas nos han convocado a desplegar otras estrategias comunicativas y discursivas para llevar a cabo los procesos alfabetizadores desde el contexto educativo.

En principio, trataré de situar algunos componentes de la búsqueda en la retórica de mi recorrido, acerca de cómo han sido abordados los procesos de alfabetización de los niños fuera del espacio físico y de los tiempos de la escuela, sobre los cuales podrían trazarse algunas similitudes con las propuestas en la sala, y otros en los que claramente se diferenciaban, como el tiempo, no hemos tenido el tiempo necesario para investigar, reflexionar, pensar y "detenernos" ante la situación inédita que nos afectaba. La incertidumbre se constituyó en el eje vertebrador que movilizaba las prácticas educativas institucionales.

Ante la irrupción de esta pandemia, debimos reorientar nuestra búsqueda y nuestro sendero de travesía. Como docente he tenido que comenzar a investigar sobre el contexto y la búsqueda se comenzó a abrir hacia otros lugares, por ejemplo, cómo resituar el espacio de la escuela ante la interpelación "seguimos aprendiendo en casa", cómo efectuar las propuestas pedagógicas y articular las mediaciones necesarias para que se llevaran a cabo entre los adultos que acompañarían esos procesos de los niños/as, tiempos, y modos de vinculación. Durante la observación, comencé a recoger información específica acerca de los alcances de la pandemia en la comunidad educativa, cómo se vieron afectados sus integrantes (salud física, mental, trabajos), con qué dispositivos tecnológicos contaban y pude ver, que la escena educativa tenía otros escenarios, que éste sería un proceso muy extenso, que se vería afectado por incesantes variaciones, así que necesité pensar, trabajar mucho, puertas adentro, para reacomodar mi quehacer educativo.

En mi caso particular, entrar en contacto con la tecnología, aprender sobre sus posibles usos, lograr ser asertiva a través de los audios, en lugar de "habitar y habilitar" encuentros en presencia de los niños; entrar en redes de conectividad, en lugar de "dar la palabra", buscar información, lidiar con la angustia personal ante el miedo y la impotencia de no estar en el campo de la experiencia, ante una infancia empobrecida

de palabras y experiencias grupales, la incertidumbre, entrar a jugar en las nuevas encrucijadas entre el mundo y la vida de antes, y la falsa apariencia de la escuela.

El presente registro de mi trabajo da cuenta del recorrido en las decisiones tomadas, la búsqueda efectuada, y los aspectos del oficio que se han ido reconfigurando. He desarrollado mi trabajo pensando en un proceso de apropiación de prácticas cotidianas sobre la lengua escrita teniendo en cuenta algunos propósitos como, permitir exploraciones activas de los niños con diferentes tipos de objetos y materiales que puedan llevar escritura como revistas, cartas, recetas, libros de cuentos ilustrados, letras de canciones, poesías; para que puedan escribir con variados propósitos, cómo ayudar a confeccionar la lista para el supermercado, anotar tareas pendientes en el hogar, escribir a un amigo un mensaje.

Comencé planificando las propuestas a través de la grabación personal de cuentos, (Si yo fuera un Superhéroe. M. López, V. Ávila. A-Z edic ; Marvolet y el hombre araña. Thiago Labriola, Edit. Municipal de Rosario; La Oficina de los besos perdidos, Fernando de Vedia, edit Atlántida); videos,(A vacunarse, Buena Banda, Paka-Paka) canciones, ( Chacarera de La Bienvenida/ Vuelta Canela ; Minimalitos/ Magdalena Fleitas; Un remolino para jugar/ Canticuénticos), para intentar establecer un contacto más cercano en cuanto a voces, miradas, sentires, gestualidades, con el propósito de potenciar el juego y “recrear” una nueva experiencia, para poder articular redes, construir con otros, multiplicar contactos.

Luego del relevamiento efectuado en las entrevistas familiares en las que, en sus manifestaciones los padres en un 80% expresaban no poner en práctica la lectura de cuentos, narración de relatos o un tiempo de juego con sus hijos/as he considerado oportuno la promoción de prácticas lectoras en las familias realizando propuestas alfabetizadoras para enriquecer instancias de narración y conversación oral, la imaginación, la creación y el tiempo compartido, **tratando de que aparezca la figura del adulto como lector en los hogares a través de los libros y los dispositivos con los que contarán.**

***Algunas propuestas de alfabetización (lectura y escritura)*** efectuadas durante el recorrido curricular ciclo 2020/21 han sido las siguientes:

- **“Cuentos de ida y vuelta”**: lectura, narración y propuestas de escritura efectuadas desde comienzo de ciclo lectivo, a través de videos, audios de voz, propuestas por escrito de cuentos referentes a los contenidos abordados. Por ejemplo, realización de un video a cargo del docente con la presentación de

una canción (De cuento en cuento voy, y la lectura de un cuento “Si yo fuera un superhéroe” para compartir y disfrutar en familia, para acercar las siguientes propuestas a través del juego. Les contamos (papás, abuelos, hermanos, todos pueden participar, quiénes eran nuestros superhéroes durante nuestra infancia, y luego les damos la oportunidad a los niños/as de contar sus historias personales acerca de sus superhéroes. Podemos observar con ellos episodios de dibujos animados; películas; o videos compartiendo los superhéroes de la familia. Conversar acerca de los poderes que tendría un superhéroe para vencer a este virus y cómo los usarían para prevenir enfermedades y cuidarse a través de hábitos personales de limpieza diaria.

- **“Cantar, jugar y contar”:** canciones, versos, cuentos, juegos de infancia; juegos confeccionados en familia para jugar en el patio de la escuela, al regreso a la presencialidad. Registro de letras de canciones; versos de la abuela; los juegos de la infancia que jugaban padres y abuelos; relatos de cuentos escuchados en los momentos de lectura para compartir; registros de reglas de juego. Por ejemplo, hoy les propongo contar, cantar y jugar con los abuelos y abuelas. Les pedimos a ellos que nos cuenten los versos, canten canciones y recuerden en voz alta los juegos de sus infancias. ¿aprendemos junto a ellos/as aquellos recitados, canciones, rondas y juegos? Podemos escribir los versos (con la ayuda de un familiar) para compartir en la sala a nuestro regreso, y también para jugar en el patio del jardín con rondas y canciones de época.
- **Cajita de Palabras:** registro de palabras de cuentos; canciones; poesías; relatos de superhéroes;(contenidos trabajados para guardar y usar para reconstruir nuevos relatos). Por ejemplo, confeccionamos carteles con el nombre de cada superhéroe y sus poderes, hacemos un atadito con esas palabras, luego lo colocamos en una cajita. En otra ocasión sacamos esas palabras que nos remiten a ese cuento, con el propósito de evocar ese relato y volver sobre el mismo, para re narrarlo, o realizar otras construcciones posibles.
- **Confección de listas:** para hacer las compras; o para registrar un listado de cosas que realizaremos durante el día; o para construir relatos de presentación. Pueden escribir los niños/as o los adultos al dictado de los niños/as, y acompañar con dibujos las acciones escritas para organizar ese día. En el caso de confeccionar una lista de cosas para hacer en un día, (docente comparte su agenda personal del día) con la siguiente enunciación de actividades: desayuno

compartido en familia, planificación y registro de actividades en mi carpeta personal de trabajo; grabación y edición del próximo video para comunicarnos y continuar aprendiendo. En el caso de construcción de relatos para la presentación al grupo, se comparte un posible modo de registro, soy Thiago, vivo con mi familia, tengo 5 años, voy al Jardín, me gusta; en casa me llaman así. A menudo me siento...Mi mamá o alguien de la familia me contó alguna vez (contar una escena o anécdota personal).

- **Agenda diaria:** “Listado de cosas que hacemos durante el transcurso del día” (registrando a diario); registro de las cosas que nos gustan y las que no”, anécdotas del día a día. A modo de ejemplo, me gusta: tomar la leche con amigos en el jardín, ir a la plaza con mis hermanos, jugar en el patio de mi casa; no me gusta: que mi mamá me diga que no puedo ver los dibujitos porque me porté mal; tomar el jarabe amargo; no salir de casa para hacer cosas.
- **Afiches** confeccionados en familia para la convocatoria de celebración del Día de los Jardines de Infantes. Ejemplo:

## **CONVOCATORIA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE LA PROVINCIA DE SANTA FE:**

**28 de Mayo: “DÍA DE LOS JARDINES DE INFANTES Y DE LA MAESTRA JARDINERA”.**

**“SEGUIMOS FESTEJANDO A LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE CASA”**

**¿En qué consiste?**

**Ese día utilizaremos instrumentos musicales contruidos en familia para hacerlos**

**sonar en “UN ABRAZO SIMBÓLICO SONORO Y COLORIDO” para decir: ¡Feliz Día Jardín!**

**¿Cuándo y a qué hora?:**

**JUEVES 28 DE MAYO a las: 11 hs y a las 16 hs.**

**¡LOS INVITAMOS A UNIRSE A NUESTRA CELEBRACIÓN!**

**Sala de Nivel Inicial de la Esc. Prov. De La Rioja n° 6206.**

- Escritura de **cartas** a los vecinos enviando mensajes solidarios, ofreciendo ayuda para pasar a buscar el listado para realizar sus compras, o para ofrecerles ayuda para alcanzarles todo aquello que necesitaran.

Por ejemplo: vecino/a: soy Valentina y quiero ayudar. Puedo pasar mañana a buscar su lista para ir con mi mamá al almacén y traer lo que usted necesita. Hasta mañana. Analizando las devoluciones observadas, he ido apostando a sumar otras herramientas dentro de este campo de trabajo como video-llamadas y llamadas a los niño/as para continuar este entramado vincular posible en esta instancia de pandemia que hemos ido atravesando. En estas conexiones establecidas por video-llamadas, hemos logrado poner en juego las palabras, las imágenes, la gestualidad, en” **escenas para narrar**”. Acordamos que los niños puedan tener un juguete favorito al alcance, títeres, figuras recortadas para armar un relato, una conversación posible, con el fin de recrear experiencias a partir de la potencia de los niños/as, para que haya plasticidad en la puesta de escenarios posibles. Luego de cada video-llamada, las familias enviaban una fotografía de registro del encuentro, y luego para que las palabras queden escritas, he ido creando un relato de cada una donde aparecen los personajes (juguetes, títeres) que recrearon cada escena de comunicación. De ese modo, todos los actores sociales nos hemos visto involucrados en la narración de escenas y conceptos que solo pueden apropiarse si son atravesados por experiencias que lo validan. Algunos ejemplos de registros de “Historias de video-llamadas”.

### **LA MAGIA DE THIAGO.**

UN DÍA QUEDAMOS CON THIAGO EN ENCONTRARNOS A JUGAR CON TÍTERES. TRES, CERO, CINCO. MARQUÉ LOS NÚMEROS EN EL TELÉFONO PARA COMUNICARME CON ÉL. Y AHÍ ¡COMENZÓ ESTA HISTORIA!

YO ESTABA EN COMPAÑÍA DE MIS TÍTERES, SEIS FANTASMITAS DE COLORES, UN CUADERNO Y UN LÁPIZ, LISTA PARA DISFRUTAR Y ESCRIBIR ESTE RELATO.

ME DICE THIAGO: ¡JUEGO CON **TRUCOS DE MAGIA!**, ¡TENGO UN JUEGO!

Y ME CONTÓ ENTONCES QUE SU PAPÁ LE AYUDABA A APRENDER LOS TRUCOS.

ENTONCES ¡COMENZÓ EL SHOW! ME MOSTRÓ SU MAGIA HACIENDO LEVITAR A SU VARITA MÁGICA. COMO LA MAYORÍA DE LOS MAGOS, THIAGO TENÍA UNA GRAN ASISTENTE, ¡SU MAMÁ!

SU MAMÁ QUE LE ALCANZABA ADEMÁS DE SU VARITA MÁGICA, SUS TÍTERES: UN TIGRE, UNA LLAMA, Y DOS SUPERHÉROES: IROMAN Y HULK.

ME CONTÓ DE LA FUERZA Y LOS PODERES QUE ESTOS SUPERHÉROES TENÍAN. HABLAMOS, DE LOS JUEGOS QUE TENÍA EN EL PATIO DE SU CASA Y CUÁNDO Y CON QUIÉN JUGABA.

ESA TARDE LOS RAYOS DEL SOL, ENTRARON POR MI VENTANA, Y PINTARON LAS PAREDES DE ALEGRÍA.

**Y ESTA MAGIA... CONTINUARÁ.**

### **EL JUEGO DE EMMA.**

UNA TARDE DE SOL, NOS ENCONTRAMOS CON EMMA PARA SALUDARNOS Y JUGAR POR VIDEO-LLAMADA.

EMMA RECIÉN TERMINABA DE AYUDAR A SU MAMÁ A JUNTAR LA ROPA. Y MUY COQUETA, CON LAS UÑAS PINTADAS POR SU ABUELA CHOLA, ME SALUDÓ ACOMPAÑADA DE SU MUÑECA, UN BEBÉ QUE TENÍA QUE VESTIR. YO ESTABA CON AMIGUITOS, SIETE FANTASMITAS DE COLORES, ALGUNOS DE LOS TÍTERES DE VARILLA PREFERIDOS PARA ESPANTAR MIEDOS, QUE QUISIERON SALUDAR A EMMA.

CONVERSAMOS UN RATO SOBRE LA ROPA CON LA QUE PODÍAMOS VESTIR A SU BEBÉ PARA QUE QUEDASE TAN COQUETA COMO ELLA. EN EL JUEGO PARTICIPÓ SU HERMANITO MÁS PEQUEÑO, ALEJO, QUE ESTABA CONTENTO, SALUDABA, SALTABA Y SONREÍA.

JUNTO A SU MAMÁ EMMA ESCRIBIÓ LAS VOCALES, SU NOMBRE Y SU APELLIDO. TAMBIÉN JUGAMOS CON NUESTTRAS MASCOTAS Y SUS NOMBRES.

Y ASÍ TERMINA ESTA BELLA HISTORIA DE MIRADAS, GESTOS, PALABRAS, Y TÍTERES, DESCUBRIENDO UNA NUEVA AVENTURA: VERNOS, HABLAR Y JUGAR A TRAVÉS DE LAS PANTALLAS.

En las Jornadas de alfabetización propuestas por el ministerio de educación provincial, se trabajaron las teorías en torno a la alfabetización y la sistematización de propuestas de enseñanza, tomando en consideración los aportes de la lingüística general y de la historia de la escritura. Se inauguraron espacios de reflexión sobre los marcos teóricos que respaldan el enfoque propuesto en las acciones formativas (Blog), como así también acerca de las posibilidades de construcción de un proyecto

institucional que contemplara las necesidades, las dificultades que se nos presentan en esta instancia coyuntural, los cambios en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Reflexionamos sobre las propias prácticas literarias como eje vertebrador fundamental en nuestras planificaciones, ya que a partir de las mismas son trabajadas todas las áreas disciplinares de manera situada, contextualizadas, utilizadas para el registro, formulación de problemas, creación de relatos, instrucciones de juegos, textos informativos; comunicación de noticias de hechos sucedidos.

Pensamos en las posibilidades de un proyecto institucional que contemplara la articulación de propuestas pedagógicas literarias considerando las características de nuestro contexto socio-educativo, para otorgar continuidad a nuestras prácticas educativas en contexto de aislamiento social ante la pandemia, que *tuviesen como eje” la alfabetización como derecho y como responsabilidad compartida”*.

Decidimos recuperar espacios para regresar a nuestra matriz lúdica y lectora, “promoviendo instancias de juego y de lectura en espacios comunitarios”.

Se planificaron dos jornadas de encuentro en la plaza de nuestra localidad, considerando “la dimensión afectiva” para sostener el vínculo, y dar continuidad a los proyectos de enseñanza. Conocer los miedos, las angustias, nos ha dado información acerca de la diversidad de realidades, y de los modos de convivir con estas instancias de aprendizaje, para acompañar cada trayectoria.

¡Abrimos la puerta para ir a leer!, para poner a circular el juego, la conversación, la canción, el cuento, para *estar* “atentas” a las necesidades, y modos de “sentir” de familias y niño/as. Efectuamos la lectura del libro/álbum: Una porción de cielo, hicimos la entrega del libro a las familias presentes.

Pusimos a rodar conversaciones acerca de las casitas/refugios para jugar, y sobre “los miedos”. Invitamos a los niño/as a registrar sus miedos en cada una de las cajas dejadas en el Depósito General y Archivo de miedos situado en la plaza. Confeccionamos un listado de miedos y angustias comunes (algunos de los miedos que aparecieron: miedo a la llorona; a los sapos; a las víboras; a las arañas; a las tormentas con rayos) y escribimos en carteles las palabras que identificaban esos miedos y los escondimos en una caja. Compartimos la lectura de un cuento de la biblioteca móvil, “Cuando Ana tiene miedo” Realizamos una puesta en común sobre acciones que la protagonista del cuento ejecutaba cuando tenía miedo y un

conversatorio general acerca de qué hacíamos cuando aparecían miedos, y a quiénes podíamos pedir ayuda.

Con el propósito de acercar a los niños a través de prácticas de escritura y lectura, los niños de tercero y segundo grado de la escuela escribieron cartas a los niños de primer grado, y a los niño/as de cinco años del nivel inicial, contándoles sus experiencias en el jardín y en primer grado, qué escribían; cómo era el salón, a qué jugaban; qué desayunaban; qué les gustaba aprender. Los niño/as de sala de cinco años que recibían la carta trabajaron en familia, quién se las enviaba, qué mensaje les intentaba comunicar.

Por ejemplo: *“Hola Thiago, soy Francisco, voy a segundo grado de la escuela, y me gustaría contarte que en el salón escribíamos en el cuaderno la fecha, nuestros nombres, compartíamos el desayuno, jugábamos a la pelota, también a saltar la soga en los recreos, y me gustaba mucho aprender los números y las letras, leer cuentos, y jugar. Esperemos podamos volver pronto a la escuela”*.

Los niños de sala de nivel inicial escribieron en familia (al dictado) contándoles a los niños del primer ciclo de la escuela primaria, cómo hicieron los juegos de mesa, y para jugar en el patio de la escuela (a comienzos de ciclo 2020), qué materiales usaron; con quiénes lo hicieron, cómo se jugaba. Por ejemplo: *“Hola chicos de la escuela, yo soy Oriana y les cuento que con mi mamá hicimos un juego de emboque para jugar en el patio de la escuela. Usamos un bidón, lo cortamos y le usamos tapitas, cinta, lanas, para armar la boca de emboque. Cuando podamos ir otra vez a la escuela lo voy a llevar para jugar en los recreos. Nos vemos chicos”*.

Como parte de las actividades pensadas dentro del proyecto institucional, la docente de séptimo grado convocó a familiares (abuelo/as de los alumno/as) y vecinos de la localidad, a narrar un cuento clásico infantil. Cada uno llevó a cabo la lectura de una página del relato y luego se realizó un video que se compartió a toda la comunidad educativa, se subió el video al Facebook de la institución.

Durante el trayecto curricular del presente ciclo revisitamos las acciones para continuar este proyecto, recuperando las propuestas llevadas a cabo (año 2020) con el libro: “Una Porción de Cielo” y asumiendo las fortalezas y las potencialidades que otorgan los espacios compartidos dentro de la misma institución educativa, se pusieron en diálogo las oportunidades para dar continuidad a los procesos de aprendizajes iniciados.



En instancias de trabajo junto a la docente del primer grado, se han acordado propuestas educativas para aproximar a los niños, creando puentes necesarios entre ambos niveles educativos; reflexionando acerca del rol pedagógico como agentes alfabetizadores, y los modos de reorganizar las prioridades curriculares optimizando los recursos disponibles.

Decidimos priorizar la construcción de la Identidad, basada en una pedagogía de “derechos”, otorgando la importancia de recuperar el patrimonio acerca de una cultura intergeneracional: “un abuelo que enseña a oler, mirar, y descubrir el mundo”, planificando actividades tentativas cómo recuperar a través de relatos orales, vivencias personales acerca de las jornadas de lectura en espacios comunitarios desarrolladas en la plaza durante el año 2020, efectuando narraciones escritas a partir de las fotografías tomadas.

Llevar a cabo la lectura en la sala/aula de la adaptación del texto:” Una porción de cielo” con el propósito de poner al ruedo conversaciones acerca de las casitas/refugios para jugar en sus casas; y sobre los miedos, revisando el listado de miedos y angustias comunes escondidos en una caja, durante el desarrollo de las jornadas de lectura comunitarias en la plaza.

Recuperar espacios para regresar a nuestra matriz lúdica y lectora, inaugurando espacios de juego y de lectura en cada ámbito y nivel a través de la utilización de los juegos de memoria y de Rayuela (basados en el libro) que recibimos este año; revisando las actividades entregadas junto con el libro para realizar en sus hogares (año 2020).

Propusimos a las familias la recuperación de historias de cada niño/a- Familia para crear un relato/cuento de este tiempo de aprendizaje para incluir en la Biblioteca escolar.

Respecto de planteos, pensamientos y reflexiones personales posibles acerca de “Pensarnos en y más allá de las pandemias,” he considerado oportuno resaltar algunas interpelaciones que me han convocado al ejercicio de pensar en aprendizajes que no dañen la risa, que no rompan la armonía, la coherencia y lo acontecido en estos tiempos formativos que estamos reconfigurando. Tal vez sea preciso, en estos tiempos de reconfiguración, reiniciarse en la escritura, en el encuentro con el acontecimiento irreplicable, inédito, singular, y sobre todo creo que estamos siendo convocados a ser semejantes a los niños, acercándonos en el planteo de

“inquietudes”, en cuanto a “estar inquietos”, y lograr contagiar nuestra inquietud a otros colegas, en una apuesta de circulación de la palabra, una apuesta de humanidad posible, con el objetivo de cuidar las infancias.

Como reflexiones finales acerca de los aprendizajes, limitaciones y oportunidades que se van reconfigurando durante el transcurso de esta pandemia, me gustaría enfatizar algunas consideraciones.

He logrado trabajar centrándome en las familias (como eje vertebrador y nexo fundamental) para poder conocerlos y llegar a ellos, y a los niños/as que conformaban el grupo. Considero que el contacto establecido con las familias, les ha permitido sentirse en cercanía con la escuela y ello les ha dado la posibilidad de mirar a la escuela como ámbito educativo generador de confianza; que han aprendido en este acercamiento a cuidar y sentirse cuidados, al mismo tiempo en que “juntos” hemos avanzado, cultivando una trayectoria vincular entramada en este tiempo de angustias y tanta necesidad de “palabras” y educación para todos, que nos ha ido permitiendo aportar contribuciones a nuevas lecturas, escuchas, y conversaciones posibles, que describiré a continuación. La promoción de prácticas lectoras en las familias como propuestas alfabetizadoras, han arrojado un resultado positivo y alentador, que ha sido sostenido al comienzo de este ciclo de presencialidad y alternancia. En lo personal, rescato de estos encuentros virtuales la posibilidad de contacto a través de miradas, gestos, palabras, la oportunidad de entrar a cada hogar, de sentirme en cercanía; como así también el haber podido registrar “Historias de video-llamadas”, en las que a través de un ida y vuelta con los adultos (padres) hemos ido conformando una alianza para trabajar las propuestas educativas a distancia. Conocer los miedos, las angustias, las apreciaciones sobre los contactos, me han dado no solo información acerca de la diversidad de realidades, sino también de los modos de convivir con estas instancias de enseñar y acompañar “desde casa”, expectativas; posibilidades de contener y acompañar cada trayectoria.

Estimo oportuno y necesario poner énfasis en lo sucedido durante este tiempo de educación sostenida a la distancia, tomar como referente no la cantidad de respuestas obtenidas a diario, sino la posibilidad de haber podido inaugurar, habilitar, un espacio impensado con las familias, que ha permitido alojar y dar lugar a la manifestación de distintos modos de explorar, investigar y aprender, al tránsito particular de todos los que conformamos la comunidad educativa. Si bien los padres han considerado la enseñanza tradicional como modo recurrente, porque de ese modo suponen que

aprendieron ellos en la escuela, así también, los docentes hemos tenido oportunidades para poner en escena otras posibilidades de acercamiento a las prácticas de lenguaje oral, escritas, y lectoras. A modo de ejemplo cuando los padres me decían "señorita si lo dejo escribir como puede le faltan letras", (si bien esto podríamos revertirlo de alguna manera en instancias presenciales, supliendo esa libertad de hacer en casa), ante las prácticas en las que se reforzaban cuestionamientos antiguos en los padres, también se abrieron espacios para los docentes, para escuchar, para detenerse en el tránsito particular de la conformación de la comunidad educativa en cuanto a considerar otros modos de conceptualización y posibilidades de trabajo de articulación y promoción de proyectos acerca de prácticas lectoras, como la extensión en espacios comunitarios. Las posibilidades de formación a través de jornadas de alfabetización propuestas por el ministerio, las instancias de retrabajo institucional, la puesta en marcha de prácticas de promoción literarias en espacios comunitarios, han sido instancias para reflexionar. Estas oportunidades deberían ser tomadas como abordajes de continuidad y como posibilidades de cambio para pensar la escuela. Los cambios necesarios y posibles, planteando algunos marcos referenciales o ideas para que los niños/as pongan en juego sus modos de acercamientos a los procesos de escritura y lectura, y los docentes sus deseos de continuar siendo aprendices poniendo en juego el saber, aproximándose a preguntas de investigación en el campo de las prácticas educativas, y en las estrategias tan necesarias para el abordaje de un proyecto alfabetizador que contemple a la necesaria diversidad de los sujetos.