

Jornadas Institucionales 2020

DOCUMENTO DE TRABAJO

Destinado a los/as Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Jefes Distritales, Inspectores de Enseñanza de Nivel y Modalidad, Directores, Docentes y Auxiliares de las Instituciones Educativas de Gestión Estatal y de Gestión Privada.

Presentación

Educación Inicial	Pág. 5
Educación Primaria	Pág. 8
Educación Secundaria	Pág. 32
Educación Superior	Pág. 39
Educación de Gestión Privada	Pág. 41
Educación Técnico Profesional	Pág. 43
Educación de Adultos	Pág. 56
Educación Física	Pág. 72
Educación Especial	Pág. 79
Educación Artística	Pág. 107
Psicología Comunitaria y Pedagogía Social	Pág. 117
Educación en Contextos de Encierro	Pág. 145

A los Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de la Provincia de Buenos Aires

La Formación Permanente es un derecho y el Estado debe garantizarlo

Nos es grato reiniciar el contacto con la Comunidad Educativa en este comienzo de ciclo lectivo como parte del equipo de una gestión política encabezada por el Gobernador Axel Kicillof y la Directora General de Cultura y Educación Agustina Vila.

Las Jornadas Institucionales son un derecho de los/as docentes a contar con un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional que, basadas en las prioridades de la política educativa provincial, abonen al Proyecto Educativo de cada escuela. El ejercicio de este derecho legitimado en la programación establecida por el Calendario Escolar forma parte de una política mayor que integrará acciones de la Dirección de Inspección General, de la Dirección de Formación Docente Permanente y de otras áreas de gobierno a nivel provincial, regional y local.

En el actual escenario esas prioridades se expresan en la necesidad de propiciar condiciones materiales y simbólicas para garantizar el derecho social a la educación pública en el territorio bonaerense.

Consideramos imprescindible que cada escuela refleje en su proyecto educativo la situación institucional y comunitaria en que se encuentra, y proponga estrategias político-pedagógicas que apunten a la superación de las principales problemáticas encontradas para traccionar en conjunto una mejora de las distintas realidades institucionales y locales.

Sabemos que desde el 11 de febrero se están desarrollando distintas acciones tendientes a establecer acuerdos organizacionales, de intervención pedagógica y de vinculaciones con la comunidad. También que hay proyectos en marcha interinstitucionales ya sea entre instituciones educativas o con otras organizaciones o con diferentes áreas de gobierno que contribuyen a mejorar las condiciones institucionales en la diversidad de contextos de nuestra extensa y compleja provincia.

La construcción del Plan Educativo 2020 se inscribe en el cumplimiento de los propósitos que establecen la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 13.688 y en el marco de la celebración del Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires.

Cada Dirección de Nivel y de Modalidad, dependientes de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), ha elaborado orientaciones para la organización y el desarrollo de las primeras Jornadas institucionales que se realizarán durante el mes de febrero 2020 en todas las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires. Estas orientaciones tendrán continuidad a lo largo de todo el año.

Con el fin de dar cumplimiento a las prescripciones de dichas leyes en la provincia de Buenos Aires, resulta necesario asumir que uno de los problemas vinculados a la enseñanza

es el referido a la lectura y la escritura en todos los niveles y modalidades, constituyéndose de este modo, en una política de Estado.

El acceso a las diversas prácticas de lectura y escritura se inscribe en una definición prioritaria, dado que el conocimiento es un bien público y social y estas prácticas se constituyen en una condición imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena.

En este sentido, la democratización de las prácticas de lectura y escritura no es una opción, ni una decisión individual de las escuelas, sino un deber ligado a un derecho irrenunciable de las y los estudiantes. Este será, por lo tanto, uno de los ejes a trabajar en cada nivel y modalidad y estará presente en el desarrollo de las propuestas de organización de estas jornadas.

Hacia una política educativa integral

Gobernar la educación de la provincia de Buenos Aires implica trabajar en el marco de la complejidad de un sistema educativo atravesado por las desigualdades, las diferencias y las diversidades. Es necesario también considerar que las decisiones políticas que se toman impactan en más de 20.751 unidades educativas, 5.109.878 estudiantes de ambas gestiones -estatal y privada - y de los distintos niveles y modalidades, y más de 350.000 agentes (funcionarios, supervisores/as, equipos directivos, equipos docentes, personal profesional, técnico y auxiliar) que forman parte del sistema educativo bonaerense.

Esta diversidad, estas dimensiones y esta complejidad, requieren de políticas educativas capaces de incidir en el conjunto del sistema educativo y darle una direccionalidad considerando la heterogeneidad y la construcción de los consensos necesarios para sostenerlas.

En este camino, la definición de **políticas públicas integradas e integrales** elaboradas de manera conjunta es indispensable para dar respuesta a las urgencias y necesidades de las problemáticas centrales que enfrentamos.

Integradas porque se propicia desde la Dirección General de Cultura y Educación en general y desde esta Subsecretaría de Educación en particular, una articulación sistemática y estratégica de las diferentes áreas que la componen.

Integrales porque la puesta en marcha de acciones coordinadas entre los distintos sectores del Estado provincial como de las diversas áreas propias de la DGCE, requiere de una **perspectiva común** para abordar la trama de la multicausalidad y la complejidad.

Abordar los temas y problemas educativos que requieren respuestas en el corto, mediano y largo plazo es una tarea imprescindible para los primeros cien días de gobierno. De este modo, **la integralidad definida a nivel central, deberá expresarse en el territorio de la provincia, a partir de establecer responsabilidades a nivel regional, distrital e institucional.**

¿Cuál es nuestro objetivo?

Una de las funciones fundamentales de la escuela es enseñar a leer y escribir el mundo a lo largo de toda la escolaridad para que éste sea más asequible, alcanzable, comprensible, cercano del que puedan apropiarse contando con los recursos para hacerlo.

Para ello es indispensable:

- **Que todos los días haya clases.**
- **Que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos quieran y puedan ir a la escuela y aprendan.**
- **Que las escuelas quieran y puedan recibir a todos los niños, las niñas, los y las adolescentes, jóvenes y adultos.**
- **Que todos, los y las docentes, fortalezcan la confianza en su capacidad de enseñar.**
- **Que todos los y las directores/as y supervisores/as fortalezcan la confianza en su capacidad de conducir.**
- **Que todos los que somos responsables de gobernar el sistema educativo desarrollemos prácticas políticas que fortalezcan la confianza del pueblo y sus organizaciones en el sistema.**

Sostenemos a la Educación como eje del desarrollo de un modelo productivo igualitario con base en la organización social y política de la comunidad a nivel local, provincial, nacional y regional. La próxima etapa es la de la Educación para el Desarrollo con Igualdad. Sólo recuperando la centralidad de la Escuela y su horizonte de sentido: enseñar y aprender, es que pondremos a la provincia de Buenos Aires en marcha.

Claudia Bracchi

Subsecretaria de Educación
y equipo de trabajo

Febrero, 2020

Educación Inicial

Comienza el año escolar

Los docentes nos preparamos para dar la bienvenida a los que ingresan por primera vez y reencontrarnos con los chicos y las chicas que continúan su escolaridad en el jardín. Se inicia un tiempo en el que renovamos nuestro compromiso con la educación de la infancia, desde la conciencia de la importancia que tiene nuestro nivel para su desarrollo. Cada niño/niña inicia o continúa su trayectoria educativa, en el encuentro en un espacio y un tiempo preparado para ofrecerle las mejores oportunidades de ampliar y enriquecer su mundo, integrándose a un grupo con otros pares y con sus docentes, en una institución que tiene pautas diferentes a las de su familia. En ese proceso se apropiarán de los diferentes conocimientos que los docentes pondrán a su disposición en situaciones que desafiarán sus saberes previos para avanzar en el camino de su alfabetización cultural.

Desde la Dirección Provincial quisiéramos que estas jornadas les permitan reflexionar en conjunto sobre algunas cuestiones que sientan las bases de un año escolar que represente para los niños y niñas, pero también para los docentes una ocasión de verdadero enriquecimiento educativo.

Cada institución se dará su propia planificación de las temáticas distribuyendo entre las dos jornadas los contenidos que se trabajaran. Sería por demás interesante incorporar al personal auxiliar al desarrollo de las distintas instancias de trabajo reflexivo.

En el caso de los JIRIMM les sugerimos que de acuerdo a las condiciones de cada contexto los docentes de estos servicios pueden: agruparse con otros compañeros de jardines que no se encuentren muy alejados o que compartir estas jornadas con los docentes de primaria de la escuela rural más próxima. En este último caso podrán desarrollar algunas de las pautas planteadas en el documento de primaria referenciándose en los propósitos del nivel inicial, articulando el período de inicio y sus previsiones con los maestros/as. Es posible que algunos docentes de escuelas rurales les interese también discutir algunos de los puntos que desde Inicial planteamos para estas jornadas. En particular los puntos 2, 3 y 4.

1.- Para el inicio de la jornada les proponemos que elijan una palabra, una metáfora, una imagen que represente las expectativas que cada uno/o tiene acerca del año que se inicia. Escriban y guarden lo que cada uno pensó /sintió, para poder retomarlo en las jornadas siguientes de mitad de año.

2.- Como Uds. saben un principio irrenunciable de la política educativa del actual gobierno es concretar la inclusión educativa. Por eso vale recordar algunos conceptos formulados por Flavia Terigi. Ella sostiene que la inclusión educativa supone 5 dimensiones:

-Que todos asistan a la escuela. Para lo cual, el jardín debe cumplir con ciertas condiciones básicas: plantel docente, infraestructura, recursos pedagógicos, selección de contenidos curriculares, tiempos de enseñanza

- Que las escuelas aseguren una formación educativa similar para todos los niños y niñas independientemente de su origen socio-económico.

- Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique la cultura de una única manera.

- Que no se produzcan condicionamientos que impidan que los niños puedan continuar sus trayectorias formativas.

- Que cada vez que surja una barrera que impida el acceso a la escuela o el aprendizaje, el Estado asuma sin dilaciones las medidas preventivas que permitan remover esas barreras.

3 Elijan alguna de estas 5 dimensiones para discutir qué medidas se pueden anticipar desde la institución para asegurar la asistencia regular de los niños, cómo influye en esa asistencia las características del período de inicio, el compromiso con la enseñanza de los docentes y la participación real de las familias en la construcción del proyecto educativo.

4.- Terigi también nos advierte sobre lo que denomina *escolaridad de baja intensidad*, es decir cuando se seleccionan contenidos que producen aprendizajes poco relevantes. Sería por lo tanto necesario pensar si lo que nos estamos proponiendo enseñar es importante para asegurar esa trayectoria educativa o simplemente estamos convirtiendo a las niñas y niños en “buenos alumnos” poniendo toda la energía educativa en la formación de hábitos y en el adiestramiento para cumplir las pautas de funcionamiento del jardín.

Teniendo en cuenta esta advertencia, es preciso reflexionar acerca de las actividades que organizamos para este primer período, la organización de los tiempos y de los espacios y el sentido que queremos darle al mismo: ¿Es para que incorporen las pautas de la institución? ¿Es para que se vayan integrando al grupo y a la institución? ¿Es para que el docente conozca al grupo y a sus familias? ¿Es para iniciar el aprendizaje de contenidos de las diversas áreas de enseñanza?

5.- A partir de estas discusiones preliminares, que deberían recoger la experiencia de trabajo de los años anteriores, los avances y dificultades que se consideraron, les proponemos que dediquen un tiempo a retomar los propósitos del nivel que figuran en el diseño curricular. Vuelvan a leerlos y discutan entre Uds. cual sería un posible orden de importancia, justificando las decisiones. Recuperen lo que conocen acerca de las necesidades educativas de la población infantil, de las características del contexto comunitario y de los éxitos o fracasos que sus ex alumnos han tenido en su escolaridad en,

por lo menos, el primer año de la escuela primaria. Y al mismo tiempo tengan presente lo que analizaron de las dimensiones implicadas en la inclusión educativa y la propuesta de una formación integral de los/as niños/as.

6.- Considerando ese ordenamiento de los propósitos planifiquen las propuestas educativas. Tanto los proyectos comunes a toda la institución como los más específicos de cada sección en especial para esta primera parte del año. Piensen si es necesario hacer una reformulación de los espacios, y de los tiempos, las estrategias para movilizar el juego y la creatividad y la interacción entre pares. Analicen cómo harán el ingreso de los/as niños/as y sus familias, qué actividades y qué materiales serán los más adecuados para permitir que las primeras experiencias en el jardín sean interesantes y permitan una serena separación familiar o el acompañamiento de éstas para aquellos/as que necesitan todavía de su apoyo afectivo.

7.- Como se afirma en el Documento de presentación es una política de Estado resolver los problemas de la enseñanza de la de lectura y escritura “dado que el conocimiento es un bien público y social y estas prácticas se constituyen en una condición imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena”. En el nivel inicial, muchas de las niñas/os tienen por primera vez la oportunidad de interactuar con libros; escuchar leer en voz alta; participar en diferentes situaciones donde la escritura cobra sentido. Por lo que les proponemos que seleccionen libros de cuentos para que la lectura y la narración estén presentes también en cada día de este período de inicio.

7

8.- Asimismo les sugerimos que planifiquen las primeras reuniones con las familias teniendo en cuenta que el objetivo es compartir el proyecto educativo con ellas, escuchar sus expectativas sobre la escolarización de sus hijos/as, abriendo un espacio de diálogo y de verdadera escucha de todas las voces. Circunscribir la reunión a cuestiones reglamentarias obstaculiza la participación familiar e impide construir un “nosotros” que incluya y comprometa a todos en la educación de los/as niños/as.

Deseamos desde nuestra Dirección que este nuevo ciclo lectivo nos convoque a la enseñanza, al trabajo educativo colectivo, a la responsabilidad pública y al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Dirección Provincial de Educación Inicial

Patricia Redondo

Dirección de Gestión Curricular

Ana Malajovich

y equipo de trabajo

Educación Primaria

Introducción

La Dirección Provincial de Educación Primaria hace suyo el propósito expresado en la presentación de este Documento de Trabajo: *“resulta necesario asumir que uno de los problemas vinculados a la enseñanza es el referido a la lectura y la escritura en todos los niveles y modalidades constituyéndose de este modo, en una política de Estado”*.

Efectivamente, es en los primeros años de escolaridad primaria cuando *la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la escritura* adquieren carácter de responsabilidad institucional: se abre una gran expectativa por los aprendizajes de los niños y las niñas y, en muchos casos, se empiezan a anticipar las condiciones del futuro escolar de los estudiantes, a veces de manera inapropiada.

La escuela primaria, sin embargo, aspira no solo a la adquisición de la lectura y de la escritura sino a *la formación de lectores y escritores*. Esto implica lograr, por parte de chicos y chicas que egresan de sexto año, un esperable nivel de autonomía, de manifestación – oral y escrita- de sus preferencias y sus desacuerdos respecto a lo leído o estudiado. Estos logros siempre resultan producto de la multiplicación de las oportunidades de lectura de nuestros estudiantes, de sus posibilidades de hablar sobre lo leído con los compañeros, las compañeras y el docente, y de volver a los textos para confirmar o refutar la interpretación propia o la de otros lectores.

Primera Jornada

Planificar recorridos de lecturas por año escolar

La Dirección Provincial de Educación Primaria se acerca a las escuelas en las Jornadas Institucionales de febrero 2020 para convocar a los equipos escolares en torno a la selección de obras a incluir en los recorridos de lectura literaria para todo el año escolar.

Leer es un verbo transitivo, por esa razón exige la presencia de un objeto: leer *un cuento*, leer *los mensajes de twitter*, leer *una colección de poemas*...

De las múltiples tareas que supone planificar el año escolar, proponemos destinar la primera Jornada del mes de febrero a seleccionar las lecturas que darán sentido al verbo leer en todos los años, en cada año y/o con grupos específicos de niños y niñas dentro de cada aula. La selección de obras que se leerán a lo largo del curso escolar organizan y nutren la enseñanza en torno a las Prácticas del Lenguaje, aunque lógicamente no la agotan.

En esta ocasión nos centraremos en la selección de *lecturas literarias* que, por supuesto, son solo una parte –en verdad importante- de los que se lee en las aulas.

Seleccionar las lecturas para el año supone pensar en qué es relevante para formar lectores de Literatura, en cómo esas lecturas se vinculan y dan lugar a prácticas de escritura y en qué **situaciones didácticas**¹ se las incluirá.

En estos días de febrero, la escuela nos da los tiempos necesarios para seleccionar obras junto a otros miembros del equipo escolar: entre todos o en grupos por ciclo, con el docente del año pasado o un miembro del EOE que trabajó con algunos de los que serán “nuestros” alumnos en 2020, con los maestros de apoyo a la inclusión que atenderán más especialmente a algunos alumnos, junto al bibliotecario y con el director; podemos dudar, acordar, decidir y delinear recorridos más o menos panorámicos o profundizar en el análisis de algunas obras y algunos temas y en el conocimiento de ciertos autores.

El equipo directivo vela por la continuidad de la enseñanza entre grados, algo que no podría hacer cada docente por sí mismo. Se preocupa por lograr que la continuidad entre año y año permita **progresar** a todos los estudiantes a través de situaciones y contenidos cada vez más desafiantes.

Cuando la escuela cuenta con bibliotecario, él o ella comparte la tarea y aporta su amplio conocimiento sobre los títulos disponibles. El Equipo de Orientación cuida que la selección contenga obras o fragmentos con los cuales también puedan trabajar por sí mismos los chicos menos avanzados en cada año.

Los lectores se forman a través de los años y las experiencias. Las lecturas pueden crecer en múltiples espacios escolares, no solo en el aula. Cada docente puede dejar su huella en la trayectoria de cada lector y lectora, pero su formación no es responsabilidad exclusiva de un solo adulto dentro de las paredes del salón de clase. Cada escuela, cada aula y cada espacio es una potencial comunidad de lectura.

La sugerencia para esta Jornadas consiste en elaborar un plan de lecturas literarias para el año; como todo plan, es una hipótesis de trabajo, está sujeto a modificación permanente de acuerdo con lo que va sucediendo en el aula y a lo que el equipo escolar va observando en el devenir de la enseñanza.

Invitamos a los lectores, especialmente a quienes realicen por primera vez esta actividad, a visualizar la tarea de selección de lecturas para el año de un grupo de docentes de primero y segundo año. “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, disponible en https://youtu.be/1BfCuG_Vsso y https://youtu.be/bUvGh11_I58.²

¹ Encontrarán ampliados los conceptos que aparecen en negritas en *Criterios para pensar los recorridos*.

²En Castedo, Mirta; Kuperman, Cinthia (2018). Seminario Planificación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.644/pm.644.pdf>

Orientaciones para desarrollar el proceso de selección de las obras

La tarea consiste en leer o releer y seleccionar las obras de Literatura sobre las que se proyecta armar el recorrido de lecturas de cada año.

“Un recorrido de lectura implica organizar la lectura literaria a partir de la selección de distintos textos reunidos sobre la base de un criterio común” (Carballar, Lynch y Martín, 2019). Luego, reunirse por ciclos para discutir entre todos la progresión de lecturas y terminar de proyectar. Se trata de una planificación anual de lectura literaria³ que contenga las obras seleccionadas y agrupadas en torno a algunos ejes de trabajo porque “... mientras ocurre el proceso de selección en las cabezas de los docentes comienza a gestarse el imaginario sobre las posibles lecturas y conversaciones sobre los libros elegidos.” (Bajour, 2010)

Sugerimos organizar la tarea de selección que se llevará a cabo durante la Jornada según las siguientes orientaciones que pueden ser modificadas de acuerdo con las realidades de cada institución.

Elegir las obras en las escuelas con niñas y niños agrupados por año

Elección de un coordinador por ciclo

En cada escuela, elegir por ciclo un coordinador de la tarea: decidir si es el bibliotecario, un miembro del equipo directivo o un maestro o una maestra o miembro del Equipo de Orientación que tenga alguna experiencia o interés personal por la lectura Literaria. Los coordinadores o coordinadoras realizan el primer rastreo del material disponible en la escuela, seleccionando provisoriamente todos los títulos que consideran adecuados para el ciclo. En este momento el material se incluye de manera abundante para dar lugar a que los miembros de cada grupo realicen una selección efectiva durante la Jornada.

Selección provisoria de obras por ciclo o por grado ⁴

Seguramente no se conocen todas las obras preseleccionadas. Será necesario leerlas e ir separando los textos "que pueden servir" para releerlas luego y discutir entre varios sobre la conveniencia de algunas y las ideas para trabajar con ellas a partir de los interrogantes que se plantearán más adelante. Si el tiempo no es suficiente, la lista "provisoria" puede ajustarse días después. También se pueden leer críticas sobre las obras seleccionadas.

³ Una planificación anual de lectura literaria no incluye las lecturas que necesariamente se realizan en otras áreas como Ciencias Sociales o Naturales ni las que se vinculan con la organización de la tarea escolar.

⁴ En las escuelas donde hay solo una sección por año, pasar directamente a la reunión por ciclo.

Ver ESPACIOS MATERIALES Y VIRTUALES DONDE ENCONTRAR OBRAS

Reunión por ciclos

El último momento de trabajo convoca a todos los años del ciclo a ajustar las decisiones hipotetizadas a la luz de asegurar que las situaciones y materiales que se ofrezcan permitan progresar como lectores.

Ver SITIOS CON CRÍTICAS DE OBRAS

Elegir las obras en las escuelas con uno o más plurigrados

En el caso de las escuelas rurales de uno o dos docentes, sugerimos, en la medida de las posibilidades, desarrollar la jornada reuniendo varias escuelas cercanas entre sí, en un local donde al inspector le resulte sencillo acercarse a acompañar la tarea en diversos momentos.

Según el modo en que esté organizada la escuela -curso único, por ciclos o por otras formas de agrupamiento-, los y las docentes pueden llegar al lugar de encuentro con la lista de los títulos preseleccionados -si son clásicos o muy conocidos- y los ejemplares de otras obras cuya lectura querrían compartir con los colegas antes de decidir incluirlas en el plan anual.

La lista de obras puede contener algunos títulos comunes para todos los chicos y otros especialmente previstos por años.

Si en una escuela todos y todas se agrupan en un único plurigrado, se pueden seleccionar obras para la Unidad Pedagógica, para tercero y cuarto, para quinto y sexto. Podrían quedar 4 listas (una para todos y otra por nivel). Si los docentes lo consideran adecuado o no existiesen niños o niñas de todos los años en la escuela, las listas podrían ser menos, siempre que no se pierda de vista la progresión.

Otra posibilidad en las aulas de plurigrado podría ser que en varios momentos del año se trabaje con sólo una lista común y con algunas sublistas de obras exclusivas para cada cronología. Las lecturas comunes pueden dar lugar a distintos recorridos que articulen todo el grupo, con independencia del grado que cursan y recorridos particulares para pequeños, intermedios o mayores. Por ejemplo, un proyecto en torno a mentiras y engaños puede dar lugar a renarrar a través del docente una historia sencilla como *El pastorcito mentiroso* por parte de los más pequeños, a contar la misma historia desde la mirada del lobo a cargo de

los intermedios y a elaborar un escrito “de autor” sobre los mentirosos de los cuentos, a cargo de los mayores.

En las aulas de plurigrado hay más posibilidades de transitar entre grados en distintas actividades. Alguien de tercero que aún necesita preparar mucho la lectura en voz alta, inclusive cuando el texto es breve y previsible, puede trabajar en algunas situaciones con otros de segundo en igual condición. Un niño o niña de cuarto que lee en voz alta con total fluidez, puede incluirse en el grupo de quinto y sexto que preparan la lectura en voz alta de episodios de un cuento para leer ante toda la escuela. Jugar planificadamente con estas posibilidades es siempre bienvenido cuando facilita el trabajo de los docentes al mismo tiempo que beneficia el progreso de los/as chicos/as.

Algunos interrogantes para orientar la selección de las obras y pensar en planificar las situaciones

La selección de las obras y la transformación de la escuela de una verdadera comunidad de lectura, como toda producción colectiva, es fruto de la deliberación, de la consideración atenta del pro y el contra de las decisiones. A través de las reflexiones de todos los involucrados, se construyen y socializan saberes y conocimientos sobre la enseñanza. Podemos discutir:

¿Por qué razones consideramos que los títulos seleccionados ofrecen oportunidades para que los/as estudiantes participen y se entusiasmen con la lectura literaria?

¿En qué orden -a lo largo un año- sería más productivo ofrecer unas u otras de las obras seleccionadas? ¿Por qué?

¿Qué aspectos se deberían tomar en cuenta para considerar cuál es, entre varias, la mejor **versión** de un cuento o una novela?

¿Cuáles serían los propósitos didácticos que nos llevarían a necesitar disponer de **varios ejemplares** de una misma obra?

¿Qué situaciones formarían parte de **una secuencia** donde se leyera varias historias en las que reaparece cierto **personaje prototípico**: ¿cuentos con lobos o con brujas, algunos relatos con fantasmas, o historias de caballeros medievales como Lancelot o el rey Arturo?

¿Qué propósitos nos llevarían a seleccionar varias obras de un mismo **autor** o varias de un mismo **subgénero** –leyendas, cuentos con animales, cuentos inquietantes o de miedo?

¿Qué **instancias de reflexión** u **otras** podrían desarrollarse si se seleccionaran dos o tres obras de títeres para proponer su lectura y representación en 4° o 5°?

¿Qué tiempo requeriría la lectura por capítulos de novelas como *Pinocho*, *Tom Sawyer*, *Dailan Kifki* o *Robin Hood*? ¿Cómo se distribuirían las diversas **situaciones de lectura y las de escritura** según el año en que se desarrollara la propuesta?

Como las anteriores preguntas permiten advertir –otros interrogantes surgirán al interior de los grupos-, al mismo tiempo que se seleccionan las obras, maestros y maestras, en

diálogo con el bibliotecario o la bibliotecaria, los directivos y otros docentes de la escuela, anticiparán cuáles podrían ser las situaciones a través de las cuales presentarán en el aula.

El resultado de la selección, como se dijo anteriormente, será un plan *flexible* de lecturas literarias para el año.

En este plan no puede faltar el listado de títulos distribuido en etapas aproximadas del año y completado por las "notas" que surjan al intercambiar con otros docentes sobre el contenido de cada obra o grupo de obras y algunas ideas acerca de las formas de trabajar con ellas en el aula.

No es necesario ningún formato de texto específico, cada equipo de escuela puede hacerlo de la manera que le resulte más productiva. Se trata de un texto de circulación interna.

Conversen y registren los títulos y las notas, aclaraciones o recordatorios que permitan que este plan tome el carácter de bosquejo o *base para una planificación*.

Frente a alguna duda, recurran a las páginas **Conceptos y Ejemplos**; en ellas se desarrollan los fundamentos del trabajo propuesto para estas Jornadas; muchos de ustedes reencontrarán allí aspectos de los que ya disponen para organizar la enseñanza.

Ejemplos de recorridos “en borrador” – Segundo

2º año / Comparación de tres versiones de Hansel y Gretel (secuencia- 2 o 3 semanas) ¿**ABRIL?**

Leer (docente) y comparar las versiones de H. Grimm tradicionales (Edebé y Colihue). Qué pasa en una y en otra. Volver a expresiones y pasajes inquietantes, que anuncian que va a pasar algo malo. Releer, Tomar nota. Encontrar las expresiones y pasajes en el cuento (mayoría), o los personajes (menos avanzados).

2/3 días

Leer(docente) dos veces la versión de Anthony Browne, primero sin imágenes, después mirando. Antes y después: ¿Por qué es tan distinta? ¿Qué sugieren las imágenes que no dice el texto? ¿Será muy difícil?

1 o 2 días

Lista de todos los personajes de todas las obras y transcripción de algún parlamento que los identifica. Ayudarlos a buscar, encontrar y transcribir. [Ver formas de ayudar a resolver, con los chicos menos avanzados, ver cómo organizar-](#) Ilustrar. Podrían agregar otros parlamentos que recuerdan de esos personajes.

1 o 2 días

Leer y mirar “En el bosque” ocultando el autor, a ver si se dan cuenta. ¿Cómo se dieron cuenta? Plantear que en este cuento aparecen aludidos otros cuentos que ya conocen (también de primero), por ej. Hansel y Gretel, ¿dónde? ¿Qué otros? Parece que va a haber un final de miedo y



no es así, ¿por qué se anticipa final de miedo? Dar tiempo para conversar e ir anotando.

1 día largo o 2

Dictado a la docente de otro episodio de H y G visto por un niño que pasa por allí. ¿Será muy difícil- opción reescribir episodio? Elegir el episodio, conversar sobre lo que va a ver el niño. Dictar. Revisar al otro día.

2 o 3 días.

Un proyecto de galería de BOSQUES de cada cuento:

Blancanieves / Pulgarcito/ Caperucita/ El rey rana/ Los tres chanchitos, Ricitos, Rapunzel completar

Transcripción de un plan (en proceso) donde se articulan todos los tipos de situaciones y se anticipa el siguiente recorrido. Las marcas señaladas en azul son anotaciones pendientes de la docente.

Ejemplos de recorridos “en borrador” – Quinto

5º- Las aventuras de Tom Sawyer, Mark Twain

I- Sesiones de lectura (habitual)

Presentar a Tom como un travieso, en algo parecido a Pinocho. Recordar a Pinocho (leído en 3ª). Traer de nuevo el libro a la biblioteca y ofrecerlo para relectura en el hogar. Recordar sus travesuras y los personajes; usar los epígrafes de los capítulos. Avisar: recordamos a Pinocho para comparar sus aventuras con las de Tom, distintas.

Sostener la lectura (docente) por capítulos: 35 (2 veces por semana, **1er cuatr**). [Ver si se pueden preparar algunas partes de capítulos para leer en voz alta???](#)

((Durante: ofrecer otros libros con travesuras para lectura en el hogar y comentar en la hora de biblioteca: Frin (Pescetti), [Buscar otros](#)

Mientras: Conversar por qué las travesuras de Pinocho y de Tom son distintas. Volver a fragmentos (tener marcados). Individual, ir anotando ideas “sueltas” sobre las situaciones/ los personajes/ las consecuencias ([ver bien sobre qué después de releer cada obra...](#)).

Leer algunas críticas de las obras. En equipos, retomar entre todos y releer partes.

Al finalizar, organizar las notas por dictado al docente: redondear la idea de lo fantástico y lo realista junto con todas las diferencias y semejanzas.

II_ Escritura de una travesura en parejas, eligiendo estilo ([secuencia o proyecto, depende del tiempo para armar libro con los relatos](#))



o 3 semanas -Fin de cuatrimestre o inicio del siguiente

Día 1- Ensayos orales: cómo se contaría una misma travesura en Pinocho y en Tom o pasar una aventura de uno a otro; en equipos, discusión previa. *¿algo más?* y ELEGIR SI AL ESTILO DE Collodi o de Twain.

Cada pareja cuenta breve qué va a escribir.

2 hs 1 o 2 días- Escriben.

2 horas- Leen *para todos o por grupos de tres parejas*. Entre todos los que escuchan, ayudamos con ideas sobre cómo escribir para que “suene más” a Collodi o a Twain.

Aquí, previa lectura de sus escritos, tener preparadas partes de obras que puedan servir para releer.

2 hs 1 o 2 días- Mejoran sus textos en parejas.

2 hs 1 o 2 días- Resuelven indicaciones al margen realizadas por la docente para cada texto.

FIN: Lectura en voz alta de cada relato.

Transcripción de un plan (en proceso) donde se articulan todos los tipos de situaciones y se recupera la lectura de otra obra en torno a una novela larga. Las marcas señaladas en azul son anotaciones pendientes de la docente.

Espacios materiales y virtuales donde encontrar obras

- Los materiales que se encuentren en la biblioteca de la escuela, en general.
- Los libros distribuidos por el programa *Mi Biblioteca Personal* en el año 2012. En el siguiente enlace se puede acceder a una vista rápida de las obras e, inclusive, es posible bajarlas en pdf si no existiesen materialmente en la escuela: [Mi biblioteca personal - Dirección General de Cultura y Educación](#)
- Los libros que integran las *Colecciones de Aula*, que fueron distribuidos en 2015 por la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. El material se encontraba organizado en cajas de distintos colores por grado. Cada color es una colección distinta aunque pertenezca al mismo grado, por eso los títulos son numerosos en las escuelas que cuentan con varias secciones. Estas colecciones fueron pensadas para formar parte de la biblioteca del aula. También, estuvo previsto que sus libros pudieran viajar de un salón a otro, ir a la casa de cada alumno, ser prestados y compartidos. Para ver al listado de títulos: [Colecciones de Aula](#) –

Además, si se desea algún texto por fuera de estas colecciones disponibles en la escuela se puede acudir a otras bibliotecas próximas a las escuelas y a portales de bibliotecas virtuales.

- La Biblioteca del CIE de cada distrito.

- Para buscar las **bibliotecas populares**, aquí se puede encontrar la más cercana Bibliotecas Populares
- El Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación también cuenta con una colección de obras descargables: Literarios

La **Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil** Miguel de Cervantes contiene un catálogo virtual de autores españoles e hispanoamericanos de obras infantiles y juveniles.

Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil

- **Revista Imaginaria**, cuenta con reseñas, biografías, artículos y algunas obras de Literatura infantil y juvenil de escritores argentinos y latinoamericanos.

Imaginaria –Revista sobre literatura infantil y juvenil

- **Biblioteca Digital Ciudad Seva** contiene cuentos, poemas, minicuentos, novelas, teoría, obras de teatro, ensayos...

Biblioteca Digital Ciudad Seva – Ciudad Seva - Luis López Nieves

- **Fundación Cuatrogatos**: literatura infantil y lectura. Sección Ficciones.
<https://www.cuatrogatos.org/>

Los recorridos podrían incluir alguna ficción digital.

Algunas posibilidades gratuitas:

Leyendas:

Animación: De la serie Taller de historias en Paka-paka: Leyendas varias

La leyenda del yaguareté | Videos

Animación: De la serie Leyendas a contraluz, la leyenda de la yerba mate:

REALIZADORES ARGENTINOS

Cuentos de autores contemporáneos:

Animación + lectura de actores y niños: Cuentos de Foquito (SAGAI) – App gratuita para android o iphone – Una vez instalada la app en tableta o celular, se pueden bajar los videos y pasar sin necesidad de conexión a internet.

Animación: De la serie Cuentos del árbol – Paka-paka:

Cuentos del árbol

Cuentos tradicionales:

Animación: De la serie Cuentos de había una vez (Paka-paka) –

Cuentos de había una vez

Piedra libre, Medialuna! – App gratuita de Paka Paka

Libro álbum:

Cortometraje: La cosa perdida basado en mismo libro de de Shawn Tawn

La cosa perdida [Cortometraje]

Cortometraje (2007): El pato y la muerte basado en El pato, la muerte y tulipán de Wolf Elbruch

VIDEOCUENTO "EL PATO Y LA MUERTE" CORTOMETRAJE 2007 FANDUB

Animación: El increíble niño comelibros de Oliver Sheffers –

El Increíble Niño Come Libros - Club de la Galaxia

Microrrelatos de Clara Anich (para mayores):

Anich Clara | Arbol Ficciones Digitales | Argentina Poesía:

Relatos mitológicos: Escuela de innovación y Conectar Igualdad

Audiovisual

Crecer en poesía. Plan Nacional de Lectura, publicado como recurso en Educ.ar

Crecer en poesía

Poesías digitales. Encuentro.

Susurro y Altavoz - Poesía interactiva . Domo.

Un Latigazo

Sitios con crítica de obras

Revista Imaginaria, cuenta con reseñas, biografías, artículos y algunas obras de Literatura infantil y juvenil de escritores argentinos y latinoamericanos. Imaginaria – Revista sobre literatura infantil y juvenil

Biblioteca Digital Ciudad Seva contiene cuentos, poemas, minicuentos, novelas, teoría, obras de teatro, ensayos... Biblioteca Digital Ciudad Seva – Ciudad Seva - Luis López Nieves

Fundación Cuatrogatos: literatura infantil y lectura. Sección Ficciones. <https://www.cuatrogatos.org/>

Lírica Popular de Tradición Infantil (España). Espacio dedicado al análisis y estudio de la Lírica Popular de Tradición Infantil, como aportación al estudio del patrimonio cultural y literario que representa el Cancionero Popular Infantil.

http://www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/

Babar: revista de literatura infantil y juvenil.

<http://www.cervantesvirtual.com/portales/babar/presentacion/>

Linternas y bosques. Literatura infantil y juvenil: Blog destinado a reseñas críticas, recomendaciones, reportajes, recursos y obras cortas destinado a mediadores y al público infantil -juvenil <https://linternasybosques.wordpress.com/>

Anatarambana Literatura Infantil: Blog para especialistas e interesados en LIJ. <http://anatarambana.blogspot.com.ar/>

La memoria y el sol: Blog para lectores con información relacionada con los campos de la lectura y la literatura, especialmente la dirigida a niñas, niños y jóvenes.

<https://lamemoriayelsol.wordpress.com/>

Literatura, obras digitalizadas en el ámbito de los *diferentes géneros literarios* y de la *historia de la literatura*. <http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/>

Boletín de la Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil. Boletines sobre promoción de la lectura y la literatura infantil y juvenil.

http://www.cervantesvirtual.com/portales/asociacion_espanola_amigos_del_libro/presentacion/

Gretel. Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona: <http://www.gretel.cat/es/recomendaciones-lij/>

CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcgm8g1>

Peonza. Revista de literatura infantil. <http://www.peonza.es/html/revista.html> El Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). <http://blog.uclm.es/cepli/informacion/presentacion-2/> Revista Virtual:

Miradas y Voces de la LIJ. <https://academiaargentinelij.org/miradas-y-vozes-de-la-lij/>**Fundación Germán Sánchez Ruipérez.** <https://fundaciongsr.org/>
<https://www.cuatrogatos.org/>

Banco del Libro de Venezuela: Selección anual de “Los mejores del Banco”
<http://bancodellibro.blogspot.com/>

Para consulta:

Criterios para pensar los recorridos

Situaciones y modos de lectura

La lectura puede llevarse a cabo a través de la voz del docente o por parte de los niños por sí mismo

En las *situaciones de lectura a través del docente*, el lector adulto despliega quehaceres propios de cualquier lector -lee con voz clara y expresiva, se detiene un segundo para provocar expectativa en sus oyentes, da cierto tono a la voz de algún personaje-. De este modo, favorece la interpretación de lo leído por parte de los alumnos y enseña prácticas fundamentales.

Al mismo tiempo, permite que los chicos accedan al *lenguaje que se escribe* en distintas obras, tradiciones, géneros o autores (es decir, un léxico y una sintaxis que no son las habituales en los intercambios orales más frecuentes).

En cualquier año de la trayectoria escolar de un estudiante, la lectura del docente no solo va abriendo mundos posibles (aquellos a los que las historias refieren) sino también va mostrando las palabras y expresiones nuevas que se usan para nombrarlos (cómo son relatados los mundos referidos). La lectura a través del docente hace transitar a los alumnos

y a las alumnas, desde muy pequeños, por autores y géneros que aún no podrían leer por sí solos.

En las situaciones en las que los alumnos leen por sí mismos, se hace posible que vayan elaborando estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Las lecturas a cargo del docente preparan el camino: al enfrentarse a los textos por sí mismos, los chicos y chicas ya conocen la historia o el poema, por lo tanto tienen hipótesis acerca de qué puede estar escrito y cómo puede estarlo y anticipan qué ocurrirá luego o qué dice a continuación. Otras veces pueden anticipar porque reaparecen personajes o tramas que reconocen –el lobo engañador, los niños perdidos o abandonados, el detective y su ayudante- y pueden prever el proceder de los personajes o las siguientes situaciones de la historia.

Cuando *los chicos más pequeños leen por sí mismos*, se pone en primer plano el sistema de escritura: la comprensión progresiva de las características alfabéticas del sistema. Al tener también oportunidades frecuentes de escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y podrán atreverse a leer con autonomía creciente.

Las lecturas de los chicos y las chicas por sí mismos pueden realizarse *de manera individual o en pequeños equipos* y requiere prever *condiciones didácticas específicas*. La fundamental es que el texto resulte previsible (como se dijo, muchas veces se lee por sí mismo algo que antes se ha leído a través del docente y luego se ha releído y discutido).



A partir de tercer año –tal vez hacia fines de segundo-, sin embargo, muchos niños y niñas empiezan a estar en condiciones de enfrentar por sí mismos obras que no han sido tratadas en el aula. Se les pueden proponer lecturas de un género conocido, de un autor que ya es “célebre” por haber leído otras obras suyas o de un personaje que reaparece en distintas obras – como Gulliver o Harry Potter o la conocida Natacha, de Luis Pescetti. En estos casos, los acercamientos previos a aspectos diversos de las obras les permiten enfrentar nuevas historias.

En cualquier año de la escuela primaria, las situaciones de lectura a través del maestro y las de lectura de los niños por sí mismos –individualmente o en grupo- son situaciones didácticas fundamentales. Ambas se alternan y constituyen verdaderos desafíos para que

los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de interpretar textos desde muy pequeños.

El conocimiento progresivo de las obras, los temas, los autores, los personajes o los géneros -porque se han frecuentado y comentado en clase- hace que los estudiantes dispongan de elementos para anticipar qué dice, cómo responde un personaje, qué escena viene luego... o para enfrentar y concluir la lectura de obras “nuevas”, en distintos géneros y formatos con creciente autonomía.

Leer y conversar sobre lo leído

Luego de haber leído o escuchado leer una obra se abre entre el docente y los chicos y las chicas un espacio de intercambio que permite enriquecer la interpretación sobre lo leído; en el diálogo, se profundiza la formación del lector.

Según el propósito didáctico, a veces el espacio de intercambio es breve y recoge algunos comentarios más o menos espontáneos o propuestos por el docente. En otras ocasiones se instala una conversación más sostenida donde se releen fragmentos de las historias y se debaten posibles interpretaciones fundamentadas en las palabras del texto, en otros textos o en las experiencias del lector.

En muchas oportunidades, cuando avanza la experiencia de los lectores se despliegan verdaderas *conversaciones literarias*, cuando la reflexión prospera y se instala sobre el lenguaje: la musicalidad de los versos, las connotaciones de las imágenes, la construcción de los personajes, sus estados mentales y su relación con las tramas, las posiciones de los narradores, sus puntos de vista, las distancias que toma el narrador de los hechos, las discrepancias entre la sucesión y duración material del tiempo de las historias en contraposición con los tiempos del relato, etc.

Estas conversaciones son posibles bajo ciertas condiciones: el docente ha leído detenidamente las obras antes de presentarlas ante los chicos y ha tomado nota de los aspectos en los que es necesario detenerse para profundizar la interpretación⁵; escucha con atención los pareceres y sentires de los estudiantes, no exige que expresen sus ideas en *lenguaje técnico*, espera y da lugar para que las conversaciones se fortalezcan. No se trata de una espera pasiva porque intenta que los niños y niñas empiecen a advertir que en todo cuento “siempre viene un malo a armar el lío y si no no hay cuento”, que *Voces en el parque* no narra cuatro historias, sino la misma contada por el niño, la niña, el papá y la mamá ya que desde distintos *puntos de vista* no se ve ni se siente lo mismo ante los mismos hechos, que un lobo que piensa como un humano considerado y amable no puede

⁵*El gato con botas*, por ejemplo, suele leerse a los niños pequeños; es el maestro quien necesita incorporar en el intercambio sobre esta historia cuál es la intencionalidad que guía al Gato –su deseo de que su amo sea rico para vivir él mismo “como un rey”- para que los pequeños lectores descubran sus trampas y sus engaños.

dar lugar a las mismas tramas que los lobos feroces... Sostener a menudo estas conversaciones conduce, más tarde o más temprano, a que las reflexiones resulten cada vez más profundas.

En las aulas, seguramente, no hay conversaciones de un tipo o de otro sino momentos dentro de las conversaciones que se acercan más a uno u otro. La lectura nunca es cuestión de “todo o nada”, en cualquier aproximación siempre se puede hacer algo más para que niños y niñas avancen como lectores.

Leer por sí mismos para otros oyentes

En cualquier año de la escolaridad las situaciones y modos de leer muchas veces se combinan: se lee un cuento completo a través del docente y al día siguiente se lo relea y se elige un episodio con muchos diálogos –por ejemplo, el del lobo disfrazado de abuelita en *Caperucita Roja*, en los primeros años, o el momento en el que el detective pone en evidencia al asesino en una novela policial, con los más grandes- y se focaliza la conversación sobre los engaños o sobre el razonamiento del investigador.

Luego, en el aula de los más pequeños, por parejas pueden revisar los ejemplares del cuento y localizar el fragmento elegido. Con ayuda del maestro o la maestra o colaborando entre sí, los niños pueden releer por sí mismos el episodio y ensayar el diálogo para hacérselo escuchar a los demás compañeros.

En el caso de los alumnos del segundo ciclo, la propuesta puede resultar bastante similar: releer entre dos o tres el diálogo en el que el detective explica a su ayudante y a algún otro interlocutor cómo llegó a descubrir al culpable y ensayarlo algunas veces hasta poder ofrecer a sus compañeros una lectura convincente del relato.

Como cuando se comparte la lectura o la representación de una obra de teatro en la que los niños y las niñas asumen distintos roles, es necesario haber conversado profusamente sobre la psicología de los personajes y haber ensayado varias veces para lograr leer en voz alta con una interpretación adecuada.

La lectura para otros oyentes –lectura en voz alta- dentro de la escuela requiere de la relectura previa, del tiempo para reflexionar sobre el sentido de lo que se lee y del tiempo de ensayo. La lectura en voz alta no debe ser el resultado de un pedido que pueda poner en evidencia las dificultades de un estudiante ante sus compañeros y compañeras.

Escribir sobre lo leído

Hemos estado hablando sobre situaciones y modos de lectura; el desafío consiste en que niños y niñas escuchen leer, releen lo que han escuchado, lean textos no tan conocidos, los valoren según múltiples criterios, los comenten o resuman...

Pero no es todo. Algunas veces, se escriben listas de los personajes y a medida que se avanza se van anotando sus características, sus intenciones, las expresiones que repiten a menudo. En otras ocasiones se reformula entre varios compañeros y compañeras el estribillo de una canción o se inventa entre todos una nueva estrofa u otra aventura del protagonista por dictado al maestro o entre tres estudiantes se agrega un nuevo capítulo de la novela que se lee en clase...

Los chicos y chicas también necesitan tener oportunidades frecuentes de *escribir sobre lo leído*, no sólo porque es importante “decir por escrito” sino porque poner por escrito, en las propias palabras, fortalece la comprensión del sentido, de la estructura, de la fuerza ilocutiva –*¿es una obra convincente, emocionante, realista...?*-, de la belleza de las obras que otros han producido.

Tiempo didáctico y modos de organización de la clase

Se ha insistido mucho en la necesidad de leer todos los días; de “abundar” en personajes, autores, tradiciones literarias; de “desparramar generosamente” lecturas para que los chicos puedan visitar muchos mundos posibles. Sostener una fuerte práctica de lectura genera condiciones para que más y más niños y niñas se aproximen a inferir motivaciones de personajes, a descubrir el sentido y deleitarse con expresiones poco usuales, a identificar el autor al leer las primeras líneas, etc. Los chicos crecen como lectores, como hablantes -porque enriquecen el lenguaje oral-, como escritores porque disponen de más ideas y más recursos lingüísticos. Para eso hay que leer mucho y con mucha frecuencia.

Es conveniente pensar en una cantidad importante de obras. Al mismo tiempo, tratar de ubicarlas en el tiempo disponible.

Seguramente, al seleccionar las obras para elaborar el recorrido lector de un año escolar, los equipos escolares se encontrarán con títulos que los estudiantes no pueden dejar de conocer antes de finalizar el primer ciclo: *cuentos maravillosos tradicionales* –los que conoce “todo el mundo” desde hace más de doscientos años; *poemas y canciones populares entre los niños y niñas de la Argentina* –*Manuelita, Arroz con leche...*, *Estaba la paloma blanca...*-; *relatos de autores argentinos que acompañaron la infancia de varias generaciones* –cuentos de Gustavo Roldán, Graciela Montes, María Elena Walsh...-; *relatos anónimos, populares, argentinos y latinoamericanos* –cuentos del zorro, aventuras de Pedro Urdemales; *novelas amadas por los niños* –*Dailan Kifki, Tengo un monstruo en el bolsillo*-.

Algo similar descubrirán los docentes del segundo ciclo al explorar la biblioteca: los chicos y chicas no pueden transitar la primaria sin haber conocido los cuentos de Horacio Quiroga –*Cuentos de la selva*, en cuarto y quinto; algunos *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, en sexto; cuentos como *Socorro* y otros de Elsa Bornemann; las *novelas juveniles* como *Robin Hood, Crimen en el arca, Los vecinos mueren en las novelas, Tom Sawyer, Huckleberry Finn, las historias de Las mil y una noches*; los versos para chicos de todos los años seleccionados en la colección *Mi biblioteca personal*

(<http://servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/libros.html>); y tantos otros títulos...

Con las obras citadas y muchas otras, se pueden organizar recorridos bajo la modalidad de **actividades habituales**: la lectura se lleva a cabo en forma sistemática y previsible con una frecuencia semanal a lo largo de todo el año escolar o en un período más o menos extenso. El recorrido que proponen las actividades habituales de lectura no busca profundizar sino **familiarizar a los chicos con algunas obras seleccionadas por el criterio que las articula**. Por ejemplo, son actividades habituales frecuentes en la provincia de Buenos Aires la lectura semanal –generalmente lectura a través del maestro o maestra o preparada con anticipación de manera rotativa por estudiantes de los últimos años- de cuentos tradicionales, de cuentos de fantasmas, etc., o lectura diaria de relatos mínimos; lecturas habituales en torno a motivos como el amor no correspondido, la niñez en el mundo, la soledad, las migraciones. Frecuentemente, cada lectura no alcanza a ocupar una hora completa.

Una actividad habitual de lectura semanal hasta las vacaciones de invierno, si se tratase de lectura de cuentos, permitiría leer y comentar quince cuentos entre marzo y julio: *¡qué enriquecimiento para niños y niñas!*

En cambio, el recorrido que propone una **secuencia** pretende ir más allá de la familiarización; busca **la inmersión de los chicos en un ambiente donde la intensidad de lo leído y conversado permita advertir regularidades de las obras a la vez que particularidades de algunas**. La imagen de “inmersión” es muy adecuada porque las secuencias conducen a estar rodeado por un tiempo corto pero intenso de aquellas obras que tienen algo en común, el eje del recorrido. Son secuencias vigentes en la provincia de Buenos Aires: recopilación de obras en Antologías de Cuentos con lobos, Cancioneros, Poemarios, etc.; reescritura o creación de un nuevo capítulo de una novela que se lee en clase; lectura compartida y por sí mismo en voz alta de poesías, teatro, cuentos; seguimiento de la obras de un autor; profundización los rasgos de un personaje y sus modos de entramar las historias (héroes griegos, caballeros medievales, zorros latinoamericanos y europeos, detectives y comisarios, personajes mitológicos..), etc.; construcción de un concepto literario (los elementos fantásticos, los planos de ficción, los recursos para la construcción de descripciones de espacios, de psicología de personajes...) a partir de varias obras donde tal idea se manifiesta muy especialmente.

Durante el desarrollo de una secuencia, es usual que la mayor parte del tiempo didáctico se ocupe en la lectura, pero, al mismo tiempo, se tomen notas que permitan sistematizar progresivamente algunos conceptos, aunque no se trata de escrituras para hacer públicas más allá de las paredes del aula.

Una secuencia podría desarrollarse, aproximadamente, a lo largo de dos o tres semanas con una frecuencia de dos a tres clases semanales. En casi todas las clases se lee y comenta una obra, en algunas se revisita una o varias obras. La experiencia indica que en aulas muy bien organizadas es posible desarrollar a lo sumo dos secuencias por cuatrimestre.

Muchas veces las secuencias surgen de la complejización o profundización de una actividad habitual previa: la lectura por capítulos de una novela puede comenzar siendo una actividad habitual y transformarse, al cabo de unas semanas, en una secuencia donde, por ejemplo, se registren y analicen las acciones de Robin, el protagonista; se observe a quién generalmente se enfrenta y con qué propósito; en qué escenarios ocurre el enfrentamiento...

Por su parte, los **proyectos** de interpretación/producción de textos se caracterizan por estar orientados hacia **la elaboración de un producto público**, razón por la cual la lectura y la escritura cobran un sentido particular para los alumnos. Por ejemplo, a partir del registro y análisis de los capítulos de la novela finalmente se decide producir un nuevo capítulo de *Robin Hood* donde tenga lugar una nueva aventura o se organiza un “museo de duendes” con imágenes y textos explicativos a partir de haber seguido a ese personaje.

En situaciones de este tipo, se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento.

Los proyectos hacen necesario volver a trabajar sobre la lectura y la escritura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos –profundizar en la interpretación del texto para advertir, por ejemplo, las intenciones que guían al personaje- y, como los proyectos culminan en una escritura pública, durante las lecturas y conversaciones se profundiza en aquello que será necesario para escribir - la descripción del lugar donde ocurren los enfrentamientos, los diálogos entre los personajes...- *yendo más allá de la familiarización que permiten las actividades habituales y de la inmersión que provoca el desarrollo de las secuencias.*

Distintos tipos de recorridos

Es necesario seleccionar obras para distintos tipos de situaciones y para distintos modos de leer y reservar las más potentes para intercambios más prolongados y profundos en el marco de secuencias o proyectos.

“Recorrer” es andar de un modo particular, con detenciones en puntos previsible. Recorrer unas lecturas supone decidir qué leer y cómo, no es una simple selección de textos porque se traza un camino de experiencias de lectura que se apoyan en uno o más conjuntos de textos organizados de manera variada, y que habiliten a los alumnos a establecer relaciones diversas y personales entre los textos, entre estos y el contexto de producción, atravesando épocas, espacios y, también, géneros.” (Dib, J; 2017:2)

Los recorridos⁶ se pueden organizar en torno a:

⁶ En este punto seguimos tanto las sugerencias de situaciones que se encuentran en el Diseño Curricular de la Provincia de Bs, As. 2008 (que no emplea el término “recorrido” pero refiere a modalidades organizativas en torno a personajes, versiones, géneros, autores, tradiciones, etc) como la propuesta de organización de Carballar et al., 2019.

Géneros y subgéneros. Al familiarizarse y profundizar sobre lecturas de coplas, obras de títeres, cuentos fantásticos o maravillosos se puede ir aproximando a los niños y a las niñas a las regularidades que vinculan cada conjunto a la vez que apreciando que cada obra es única. El propósito fundamental sigue siendo leer, pero leer mucho de algo hace inevitable conversar y reflexionar sobre lo que hay en común entre todas las obras y lo que distingue a cada una dentro de un conjunto con parecidos.

Tramas. Muchas narrativas se organizan en tramas muy reconocibles. De manera que es posible organizar un recorrido por cuentos acumulativos, repetitivos, encadenados y circulares; cuentos en torno a viajes, hazañas o engaños; a sucesión de hechizos y transformaciones; cuentos donde se conoce un asesinato desde la primera línea, se sospecha de todos desde el primer párrafo y el resto se dedica a develar el caso. Un recorrido en torno a una trama pone en primer plano la estructura de la narración.

Autores. Las obras de un mismo autor suelen compartir géneros y temas, recursos del lenguaje, personajes y ambientes. Los recorridos por autor conducen a leer no solo su obra sino lo que otros lectores (especialistas) nos cuentan sobre sus interpretaciones y experiencias o sobre hitos de sus vidas que se vinculan con las obras.

Personajes prototípicos. Son personajes muy estables en cuanto a sus rasgos identificables en la literatura de distintos pueblos: el zorro astuto y el sapo charlatán en nuestra región, las brujas malvadas y los ogros que comen a los niños, los detectives detallistas y observadores y muchos otros. Los prototipos trascienden las culturas que le dan origen, sobreviven su tiempo. Solo nombrarlos, en otros lugares y tiempos, evoca sus cualidades siempre fijas. “Este tipo de recorrido permite que los lectores reconozcan las acciones a partir de las cuales está construido el personaje y el modo en que estos rasgos arquetípicos funcionan en la estructuración de las historias literarias. También les permitirán advertir las reformulaciones, parodias y transgresiones que proponen las obras de autores contemporáneos cuando retoman estos personajes.” (Carballar et al., 2019)

Personajes literarios. Son personajes que se repiten en un autor o que frecuentemente son evocados en obras de otros autores, a veces de manera paródica o novedosa, dando lugar a nuevas historias (Sherlock Holmes, Drácula, Alicia, Pinocho, El Quijote, Romeo y Julieta, Cyrano, Robin Hood...) . Ya se trate de leer profundizando en sus rasgos para producir historias semejantes o de transgredirlos para crear nuevas, los personajes siempre conducen a adentrarse en las relaciones entre su hacer, sentir y pensar y a los complejos vínculos entre su carácter y las tramas.

Versiones. Para comprender que una misma historia puede ser relatada de maneras muy diferentes (algo que no solo es importante en la lectura de Literatura) es necesario haber leído varias versiones de la misma historia. Existen diversas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo,

permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero.

Tradiciones. Cada pueblo posee una tradición cultural que reúne su manera de ver el mundo, “allí donde resuena el coro de voces” que contiene el patrimonio sus textos, acumulados a lo largo de los siglos. “Cada texto, cada obra, se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás (...) Las obras, motivos, temas o personajes de una tradición sobreviven las generaciones y vuelven a encarnar una y otra vez, hasta la actualidad. A través de su lectura, los niños pueden entender cómo funciona ese eco y entablar su propio diálogo personal con la tradición” (Colomer, ob.cit.: 28) Algunas tradiciones nos resultan más familiares -porque entre nosotros circulan más textos o porque autores de contemporáneos muy conocidos se hacen eco de esas voces- como la hebrea, la grecorromana, la centroeuropea o la oriental. Otras nos parecen más distantes porque no es usual que nos encontremos con sus obras o no las reconocemos a simple vista (como la musulmana, la africana o la hindú). Adentrarse en una tradición es también entender a los otros encarnados en sus literaturas.

Ideas para organizar la progresión

Si bien existen catálogos de recomendaciones de libros por edad y algunos criterios de sentido común acerca de qué se puede leer con chicos y chicas de 6 a 11 años, nunca son juicios definitivos ni generalizables. Hay chicos de 6 que leen textos que las editoriales recomiendan para los de 11 y chicos de 11 que se deleitan con historias para muy pequeños. Afortunadamente la edad no baja barreras ni abre puertas para todos por igual. La trayectoria de cada lector y las oportunidades de lectura que, en este caso, la escuela tiene obligación de brindar, parecen ser más potentes que muchas recomendaciones muy difundidas.

A modo de orientación se pueden enunciar algunos criterios que provienen de la crítica de literatura infantil y juvenil, así como de la crítica literaria en general. Otros se han ido asentando a lo largo de muchos años de experiencia en las escuelas.

Los relatos más accesibles a los chicos suelen ser aquellos donde una voz (un narrador) cuenta una historia. Sabe todo lo que pasó, habla en tercera persona desde fuera de la historia “como si fuera verdad” por más que los lectores den por descontado que no es así y sigue el orden temporal de los acontecimientos relatados (primero cuenta lo que pasó primero y así siguiendo).

Se trata de una (sola) historia situada en el pasado; responde a un solo modelo convencional de género -el del cuento popular- y expresa los tipos textuales propios de la narración -el diálogo, la descripción y la enunciación narrativa (no se incluye una orden judicial o un poema en el interior de la narración)-. La historia habla de un personaje (fácilmente imaginable, que tiene nombre) en un escenario (representable sin dificultad) a quien le ocurre un conflicto externo (lo abandonan en el bosque, intentan matarlo, queda huérfano, se pierde) que tiene una causa bien determinada (la pobreza, la orfandad, la

multitud). El relato se desarrolla según relaciones de causa-efecto: como no tiene piedritas, tira migas; como tira migas, los pájaros se las comen; como se las comen, no encuentran el camino de regreso; etc. Se resuelve al final con la desaparición del problema planteado.

Cuando cualquiera de estos elementos se complica se va progresando. Por ejemplo, puede haber una historia dentro de otra, un final abierto o un salto temporal hacia atrás; pueden aparecer personajes secundarios, pueden contar distintos narradores, los personajes pueden no asumir tipos previsibles y desencadenar tramas igualmente no previsibles.

La mayoría de los libros ilustrados para primeros lectores son cuentos con poco texto y una unidad de sentido. Pero no tenemos por qué condenar a los pequeños a “poco texto”, podemos incluir textos más extensos leídos a través del docente. Es lo que ocurre con los cuentos maravillosos de los Hermanos Grimm o de Hans Christian Andersen que todos. En esos casos, luego de la lectura a través del docente y la conversación en torno a las obras es posible pensar en la lectura de los niños por sí mismos de algunos fragmentos muy significativos.

Para que los lectores no tengan problemas en establecer relaciones de causa-efecto entre un número elevado de acciones narrativas, los relatos suelen organizarse en secuencias narrativas muy cortas y con un grado muy elevado de autonomía narrativa, de modo que, en muchos cuentos, las diversas aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada. Recordemos la historia de *El patito feo*: el protagonista sufre una serie de ataques y enfrenta múltiples adversidades; cada instancia empieza con la llegada del patito a un nuevo escenario hasta su huida hacia el próximo refugio que encuentra, antes de llegar a reunirse con su verdadera familia, los cisnes. La clave es siempre la repetición –llegada-ataque-huida, en el caso señalado- que facilita la previsibilidad. La misma también puede estar favorecida cuando

- Dentro de una historia marco se desarrollan varias historias independientes narradas por un mismo narrador, generalmente con frases que abren y cierran y situaciones previsibles.
- Dentro de una historia más o menos cohesionada hay un solo hilo argumental y la mayoría de las escenas se arman repitiendo una acción con un cambio de personajes.
- Escenas encadenadas en forma de tensión ascendente bajo moldes acumulativos, de vuelta y revés, etc. Pueden ir apareciendo animales cada vez más grandes o más exóticos.
- Repetición de tres pruebas, tres intentos o circulares, muy usada en los cuentos populares.

Desde el punto de vista de la experiencia acumulada en las aulas (siempre entrelazada con los criterios de la Literatura), sabemos:

- Los recorridos en torno a personajes prototípicos y las comparaciones de versiones son buenos caminos por donde comenzar.
- El seguimiento de personajes prototípicos, por su conducta previsible y bien definida, son adecuados para los inicios, dejando los personajes literarios para un poco más adelante.
- Las transgresiones de obras clásicas, que suelen deleitar a los adultos, tienen sentido cuando los chicos ya conocen a los clásicos que evocan o refieren.⁷
- La poesía con mucha musicalidad, las canciones, las adivinanzas, los cuentos de nunca acabar, las historias con reiteraciones, los *limericks* y otras formas versificadas son óptimas para enseñar a leer por sí mismo.
- En el primer ciclo, más tradición oral que autor, pero sin ausencia de los autores. En segundo ciclo, más autores, incluidos los que no escribieron especialmente para niños. Los autores que no escriben exclusivamente “para niños” van predominando cada vez más a lo largo del segundo ciclo.
- El teatro es especial para recorridos que conduzcan a la lectura en voz alta.

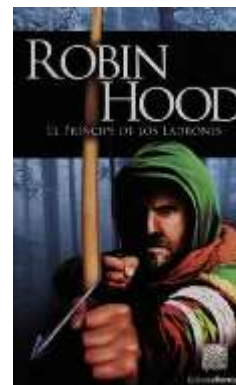


En todos los casos, “antes” y “después” son expresiones relativas. No quiere necesariamente decir “al año siguiente” o “después de que todos ya sepan todo sobre lo anterior”. A veces, simplemente, significa “empezar por” dentro de un recorrido.

Sin duda, la lectura abundante y la conversación despreocupada por la corrección y ocupada en el debate de interpretaciones diversas, algunas que nacen de los propios chicos, otras que el adulto lleva al aula para iluminar otras maneras de acercarse a las imágenes de los poemas, a las escenas del teatro o las historias narradas conduce a que los chicos progresen en:

⁷Las Caperucitas que engañan al lobo resultan graciosas solamente para aquellos lectores que conocen muy bien *Caperucita Roja*, el relato clásico.

- La comprensión, interpretación y producción de distintas maneras de estructurar las historias.
- La capacidad no solo para entender una historia sino también para apreciar el lenguaje que se emplea para relatarla.
- La familiarización y el dominio de cada vez mayor cantidad y variedad de experiencias estéticas, la capacidad para apreciar que las palabras tienen “espesor”, “textura”, “densidad”, que no da lo mismo leer, escribir o decir las cosas de cualquier manera.



La interpretación y articulación de las distintas voces que resuenan en los textos, sus puntos de vista, distancias y posiciones ante los hechos, algunas compartidas y otras divergentes con el lector en formación.

La interpretación y comprensión de la experiencia humana a través de la vida y el sentimiento de los personajes, de los autores, de las tradiciones, cada vez más amplios, cada vez más diversos, cada vez menos misteriosos y más cercanos a uno mismo. En el mismo sentido, la comprensión de otros tiempos y espacios, jamás vividos pero muy conocidos a través de la lectura.

Por todo lo dicho, es evidente que formar lectores de Literatura no es solo enseñar a leer los textos (y contestar correctamente cuestionarios); va más allá, es formar seres humanos más comprometidos con el mundo que la Literatura hace presente en las aulas.

Bibliografía

Bajour, C (2009) Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Bogotá, Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura), pp. 7-37. <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

Bajour, C. (2009) Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon. Bogotá, Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura), pp. 37-64.

Bajour, C (2010) *La conversación literaria como situación de enseñanza* Revista Imaginaria, 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Carballar, D. (coordinador), Lynch, N. y Martín, S. (2019). Recorridos de lectura literaria. Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del lenguaje. Ministerio de Educación e Innovación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Carranza, M. (2006): "La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura". N° 181 Revista Imaginaria. Disponible en:

<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

Carranza, M. (2007) Algunas ideas sobre la selección de textos literarios, en Imaginaria N° 202, lecturas/14 de marzo. Disponible en:

<http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Carranza, M. "Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil", en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 2012.

Castedo, M (2008). *Dar clase con bibliotecas en las aulas*. EN: Goldín, Daniel; Bonilla, Elisa; Salaberria, Ramón (comps.). *Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano. Pp. 97-109. En *Memoria Académica*.

Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.738/pm.738.pdf>

Castedo, Mirta; Torres, Mirta; Cuter, María Elena; Kuperman, Cinthia (2015). Biblioteca del aula. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Dirección de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Castedo, Mirta; Kuperman, Cinthia (2017). Seminario Planificación en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Colomer, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. México. (Cap.2: "El progreso del lector, pp. 65-98; Cap. 6: "Leer con los demás", pp.194-215)

Colomer, T. (dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

Colomer, Teresa. "Libros y literatura infantil y juvenil". Material de la Diplomatura en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red, Módulo 3 Tema 5, de la OEI y la Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.

Cuter, M. E., S. Lobello y M. Torres (2001). *Yo leo, tú lees, él lee...* Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. Documentos de Actualización Curricular, páginas 36 a 50. Disponible en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/practicas_yo_leo_tu_lees.pdf

Díaz Ronner, M.A. (2000). "Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En: *La narración gana la partida. Historia crítica de la Literatura Argentina*. Emecé Editores, Vol. 11. pp. 511-531.

Dib, J., Toledo, C., Tomassoni, P., & Seoane, C. (2017, November). La construcción de recorridos de lectura como propuesta de capacitación con profesores de Lengua y Literatura. In *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*.

Larrosa, J. "Dar a leer, dar a pensar... quizá... Entre literatura y filosofía", 2000.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.

Lotito, L., & Lorente, E. (1997). "Un lugar para la literatura en la escuela"; En D. Lerner, L. Lotito, & E. Lorente Lengua. Documento de trabajo n° 4. Actualización Curricular. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. ed. (pp. 19-55). Buenos Aires.???

Montes, G. "La gran ocasión", en *Plan Nacional de Lectura*, Ministerio de Educación

Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza, Revista de Literatura Infantil* (75- 76), 23-33.

Torres, Mirta (2015). *Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario I*. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Dirección de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, Mirta (2017). *Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario II*. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Educación Secundaria

Las jornadas institucionales son una oportunidad para el encuentro del equipo docente con el objetivo de dialogar, reflexionar, discutir y proyectar juntas/os. El mes de febrero se presenta particularmente propicio para centrar este encuentro en el análisis de aspectos nodales que estructurarán los lineamientos políticos y pedagógicos del proyecto institucional.

La Dirección Provincial de Educación Secundaria ha seleccionado las políticas de cuidado y la enseñanza como derecho, poniendo foco en ciertos aspectos nodales, que a su vez retoman algunos debates sociales en ciernes, a saber:

1. **POLÍTICAS DE CUIDADO:** el cuidado y la convivencia democrática como formas de vida social e institucional, la internalización de normas de convivencia que contemplen el respeto por el otro, la aceptación de la diversidad y la empatía ante el sufrimiento ajeno. Presumir superioridad a través de la violencia pone en riesgo la integridad propia y la de otros, entonces se invita a reflexionar ante estos episodios, como un espectáculo por parte de jóvenes, en algunos casos, que los observan pasivamente y/o los registran en video y/o los alientan.

2. **LA ENSEÑANZA COMO DERECHO:** leer y escribir el mundo en distintos soportes, lenguajes, idiomas, cuerpos disciplinares, enfoques; crear los puentes necesarios para conocer ese patrimonio cultural que nos pertenece por derecho. Analizar cómo la dinámica escolar -y en especial la enseñanza- refuerza o, por el contrario, busca torcer la distribución injusta del capital cultural, las diversas experiencias culturales, las oportunidades y las experiencias formativas. Se trata de afirmar en la acción que la escuela hace pedagogía, es decir, poner en funcionamiento una y mil veces las estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todas/os podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

Las Jornadas nos permiten, entre otras cosas, mirarnos como institución, valorar los logros, resignificar y/o crear propuestas y proyectos. Desde diferentes perspectivas cada una/o de nosotras/os ponemos nuestra mirada en la escuela.

Ahora bien, los actores que hacemos cotidianamente la escuela... ¿nos miramos? ¿De qué manera? ¿Cómo construimos esa/e otra/o que vemos? ¿Cómo podemos desplegar una mirada desde una política de cuidado? ¿Para qué nos puede servir reflexionar sobre la mirada del/la otro/a?

Primera Jornada:

Las formas de estar juntas/os: el cuidado y la convivencia en la escuela

1. Introducción

El siguiente párrafo de Susan Sontag nos invita a reflexionar sobre el acto de mirar y problematizar las imágenes de lo cotidiano. Saber mirar hace de ese acto cotidiano un momento para reflexionar y construir aquello que nos y las/os representa en una imagen, que hay detrás y durante ese momento de cazar un qué y un cómo, detener y perpetuar un momento, adueñarse de un tiempo, que en el caso del registro audiovisual es movimiento y un continuo:

“De hecho, son múltiples los usos para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar-con distancia, por el medio de la fotografía el dolor de otras personas. Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. Un grito de venganza o simplemente la confundida conciencia, repostada sin pausa de información fotográfica, de que suceden cosas terribles” (Sontag, 2003:21).

El párrafo es un disparador acerca de los sentidos en que la mirada nos permite generar empatía con la/el otra/o o por el contrario, en qué medida la filmación, el registro sustituye la acción humana, la intervención en una sociedad que es vivida como espectáculo.

Si miramos en la escuela las formas de estar juntas/os, podemos preguntarnos: ¿qué vemos cuando vemos a nuestras/os estudiantes en situaciones de convivencia y trato entre ellas y ellos?, ¿qué aspectos no se ven o permanecen invisibles con relación a nuestros estudiantes?, ¿cómo se produce la convivencia entre los distintos actores institucionales?

Estos son solo algunos interrogantes para empezar a situar el diálogo sobre las formas de estar juntas y juntos en la escuela con acuerdos de cuidado y de convivencia.

A continuación, presentamos la consigna de trabajo.

2. Lectura del artículo "¿Que es injusto en la escuela?"

de L. Litichever y D. Fridman

Leído el artículo las/os invitamos a reflexionar sobre las siguientes dimensiones:

- situaciones, causas y cambios para generar marcos de convivencia más productivos
- capacidad de tramitar las diferencias por vías del entendimiento y la reciprocidad en las y los jóvenes

- instancias de participación, la solidaridad y el intercambio respetuoso entre los jóvenes.
- los modos de recreación y entretenimiento sanos y responsables entre los jóvenes
- modos de acompañamiento de los adultos

Se recomienda la toma de notas sobre el debate y los acuerdos alcanzados.

3. El Acuerdo Institucional de Convivencia en revisión

Recuperar el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) de la institución y abrir un proceso de debate, a trabajar en esta primera parte del año, para revisar y modificar aquello que consideremos necesario en pos de un proceso de mejora continua.

A la luz de esta revisión, elaborar una síntesis sobre el estado de situación del AIC en la institución (400 palabras) y enviarlo a: aic.secundaria@abc.gob.ar

4. Para seguir analizando:

Ante la importancia que tiene el trabajo sobre la lectura, recomendamos el texto "Ante el dolor de los demás" de Susan Sontag (separata). [En línea] https://www.academia.edu/15445623/ANTE_EL_DOLOR_DE_LOS_DEMÁS._SUSAN_SONTAG

Asimismo, invitamos a mirar y debatir en el equipo docente el video de Philippe Meirieu.[En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=a65W-bIRFmw>

Textos referenciales:

- DGCyE. Res. N°1709: [Acuerdos Institucionales de Convivencia](#)
- DGCyE. [Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar](#). La Plata, 2012
- DGCyE. [Las Políticas de cuidado en la educación Secundaria](#). La Plata, 2017.
- DGCyE. Dirección Provincial de Educación Secundaria y de Psicología y Pedagogía Social. Comunicación Conjunta N°2/17: [“Las políticas de cuidado en las redes sociales”](#).
- DGCyE. Subsecretaría de Educación. Comunicación Conjunta: 2/17: [“La construcción de la convivencia en las instituciones educativas”](#).
- Fridman, Denise y Litichever, Lucía (2019). [¿Qué es injusto en la escuela?](#). La educación en debate Nro.71. Buenos Aires: UNIPE.
- Merieu, Philippe (2007) [“Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”](#) Ciclo de Videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación. Quinto encuentro 25 de octubre de 2007.
- Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá: Alfaguara.

Segunda Jornada:

La Dirección Provincial de Educación Secundaria ha seleccionado las políticas de cuidado y la enseñanza como derecho, poniendo foco en ciertos aspectos nodales, que a su vez retoman algunos debates sociales en ciernes. Mientras que en la primera jornada se trabajó sobre las políticas de cuidado y la convivencia, en esta segunda jornada se trabajará:

La enseñanza como derecho: leer y escribir el mundo, leer y escribir en la escuela en distintos soportes, lenguajes, idiomas, cuerpos disciplinares, enfoques; crear los puentes necesarios para conocer ese patrimonio cultural que nos pertenece por derecho. Analizar cómo la dinámica escolar -y en especial la enseñanza- refuerza o, por el contrario, busca torcer la distribución injusta del capital cultural, las diversas experiencias culturales, las oportunidades y las experiencias formativas. Se trata de afirmar en la acción que la escuela hace pedagogía, es decir, poner en funcionamiento una y mil veces las estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todas/os podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

A continuación, les proponemos una consigna de trabajo sobre esta temática.

35

La enseñanza como derecho: leer y escribir el mundo, leer y escribir en la escuela

1. Introducción

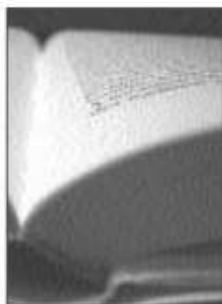
En la carta de inicio del presente ciclo lectivo⁸, la dirección del nivel invitaba a las escuelas, a las y los colegas a:

“desplegar con creces aquello que mejor saben hacer: enseñar mucho, a todas y todos, atendiendo a las particularidades, de manera hospitalaria y tendiendo todos los puentes necesarios para que el aprendizaje tenga lugar. Legar, traducir, poner a disposición el mundo. Porque la historia de la educación física, la geografía, las matemáticas, las artes, las lenguas -y todos los saberes disciplinares- son la historia de la humanidad. Transmitir la fascinación de cómo conocer esos mundos nos abre grandes puertas, produce emancipación y nos reconoce valiosas/os en la vinculación entre generaciones. En ese gesto formativo, de reconocimiento y cuidado nos re-descubrimos docentes, con responsabilidad por las nuevas generaciones, por el futuro y por nosotras/os misma/os, por llenar de sentidos nuestro trabajo. Ese gesto de reconocimiento

⁸ Ver DPES Comunicación N°3/2020.

y reciprocidad nos hace una comunidad que tiene en sus manos la potencia de concretar aquello que no se produce en ningún otro lugar de la sociedad”. [...] “No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino, incluso de manera significativa, una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos las ciudadanas y los ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de acompañamiento de trayectorias y saberes, la escuela fortalecerá su lugar”.

La lectura resulta un aspecto fundamental de este conocer el mundo, nos constituye como personas, como sujetos de conocimiento y es parte del ejercicio de la ciudadanía. En el siguiente párrafo se problematiza esta cuestión en términos históricos, estimulándonos a pensar en el lugar de la lectura en la sociedad actual, en tiempos de transformaciones socioculturales sobre modos y soportes de lectura, entre otros aspectos.



SABER Y CASTIGO

Una de las primeras referencias que se encuentran sobre el problema de la distribución diferencial de la lectura y la escritura y sus efectos sociales es la siguiente historia narrada por Juan P. Ramos en su *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910)* (tomo II, Buenos Aires, Editorial Jacobo Peuser, 1911, p. 497):

En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir.

Esto es todo lo que sabemos de este alfabetizado. Sin embargo, nos quedan muchas preguntas por hacer. ¿Quién enseñó a leer y escribir a Ambrosio Millicay? ¿Por qué? ¿Con qué métodos y textos? ¿Qué leía y escribía Ambrosio? ¿Cómo se enteraron los que decidieron castigarlo? Son preguntas que no podemos responder, pero que abren caminos para seguir indagando sobre el lugar de la lectura y la escritura en las sociedades.

Fuente: Brito, A. y Pineau, P. (2009:5).

En la escuela secundaria la lectura -junto a la oralidad y la escritura- atraviesan todas las prácticas educativas, con distintos propósitos, aunque su tratamiento como objeto de enseñanza queda a menudo sólo en manos de determinadas materias. Las y los invitamos a adentrarnos en esta temática con la siguiente consigna de trabajo.

2. Leer el siguiente texto de Philippe Meirieu y dialogar acerca de la educación de las nuevas generaciones en clave de transmisión de saberes y formación de sujetos

El escenario educativo para las nuevas generaciones

Philippe Meirieu

Conferencia en "La Mutua",

Ciudad de Buenos Aires, 26 de junio de 2006

¿Qué transmitirles a las nuevas generaciones? ¿Cómo pensar una transmisión emancipadora y no reproductora? En las sociedades teocráticas, la transmisión siempre significaba reproducción; mientras que en las sociedades democráticas, la transmisión implica subversión, creación de un presente y futuro diferentes. En la medida en que pensemos la educación como el surgimiento de una libertad y no como inculcación, educación y democracia estarán vinculadas.

La escuela debe transmitir a los niños, entonces, saberes que los ligen, los desliguen y los religuen. En el primer sentido, es necesario integrar a los niños a nuestro mundo en común, transmitirles saberes que les permitan integrarse a la sociedad (como la lengua, pautas de comportamiento, formación para los oficios), saberes que, en definitiva, los ligen.

En segundo lugar, tenemos que transmitirles saberes que les habiliten modos de escapar a toda forma de influencia, saberes que los desliguen. ¿De qué modo? El laicismo francés entendía que enseñarles a pensar por sí mismos era una de esas formas. Históricamente, se buscaba escapar de las influencias del pensamiento religioso; hoy, podemos pensar en otros modos de sujeción que están en expansión y de los que es necesario enseñarles a los niños a desligarse: las influencias de los medios de comunicación, los comerciales, las marcas. La educación tiene el rol de promover la liberación de las distintas formas de sujeción del sujeto, de permitirle interrogarse y emanciparse. La emancipación pone en discusión el estatuto del discurso. En este sentido, la transmisión escolar puede permitir al alumno implicarse –articular conocimientos nuevos y ya estabilizados, ser activos– y, al mismo tiempo, desprenderse, separarse, poder tener una mirada crítica.

En un tercer momento, inescindible de los otros dos, los docentes deben transmitirles a los alumnos saberes que permitan construir la humanidad en el hombre, que inscriban a los niños en un proceso de universalización, que los religuen. Esto implica transmitirles los sentidos de los saberes, darles los medios para perforar el misterio, medios que les permitan encontrar respuestas parciales a cuestiones antropológicas. ¿Cómo? Hablándole al alumno de sus preguntas antropológicas: su lugar en el mundo, su relación con los

demás, consigo mismo, sus pulsiones. La clave –y la dificultad– reside en transformar saberes fosilizados en saberes vivientes, para que el alumno se los apropie. Esto permite religar a todos los alumnos, en la reunión de lo íntimo y lo universal, a través de la cultura. Ella es una forma de simbolizar lo interior, donde se conjugan el amor y la libertad.

3. Trabajo grupal:

A los fines de revalorizar las prácticas de lectura que se vienen propiciando en la institución y con vistas a generar acuerdos sobre la lectura en la escuela secundaria, proponemos:

- Socializar entre el equipo docente propuestas pedagógicas que propiciaron la lectura en distintas materias o en proyectos entre varias asignaturas, a cargo de las y los docentes o bien de otras/os actores de la institución y comunidad educativa (por ejemplo: bibliotecarias/os, EOE, etc.)⁹. Presentar la secuencia didáctica o actividad, sus propósitos de lectura, el contexto de implementación y la evaluación realizada.
- Establecer pautas de acuerdo pedagógico para implementar prácticas de lectura en todas las materias durante el ciclo lectivo. Es importante dejar un registro escrito de este acuerdo.

4. Para seguir analizando:

Les proponemos continuar profundizando estos temas, a través de las siguientes lecturas:

- Brito, Andrea y Pineau, Pablo (2009). *La lectura y la escritura en la escuela*. Colección Explora Pedagogía. Ministerio de Educación de Nación. [\[Link\]](#)
- Chartier, Roger. (2018). “Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital”. *Revista de Estudios Sociales* 64: 119-124. [\[Link\]](#)

Dirección Provincial de Educación Secundaria

Myriam Southwell

Dirección de Gestión Curricular

Diana Yacuzzi

y equipo de trabajo

⁹ El equipo directivo puede prever con antelación la preparación de algunas propuestas por parte de determinados docente, invitándolas/os a compartir sus experiencias.

Educación Superior

Estimados y estimadas colegas: tenemos el gusto de iniciar este ciclo lectivo con la posibilidad de encontrarnos en los institutos para pensar y debatir entre pares.

Las Jornadas Institucionales son un derecho de los y las docentes de ser parte de un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional, que en diálogo con la política educativa provincial, abonen al proyecto educativo de cada institución.

Aunque parezca una obviedad, el Plan Educativo 2020 se inscribe en el cumplimiento de los propósitos que establecen las Leyes Nacional 26.206 y Provincial Educación 13.688. Es decir, las leyes nacional y provincial luego de más de una década de sancionadas siguen ofreciendo una agenda de trabajo pedagógico que nos ayuda a poner en el centro de la escena educativa el derecho a la educación y la enseñanza entre otros grandes temas.

Esto no es menor en el actual escenario en el que se hace imprescindible trabajar incansablemente para fortalecer las condiciones simbólicas y materiales que garanticen el derecho social a la educación pública para nuestros estudiantes. Así, identificamos como uno de los problemas centrales vinculados a la enseñanza en el nivel superior, el referido a la lectura y la escritura.

Propuesta de trabajo para las dos jornadas

En estas jornadas de reencuentro con los y las colegas, con la institución y con la tarea, el eje de la discusión en el conjunto del sistema educativo, serán las problemáticas en torno a las lecturas y las escrituras.

Proponemos que en el primer encuentro se focalice en la definición de problemáticas que ustedes identifican en su institución en relación con las lecturas y las escrituras en el mundo contemporáneo.

En la segunda jornada les sugerimos que discutan, piensen, elaboren, diseñen propuestas para pensar las lecturas y escrituras en las temáticas transversales y específicas de acuerdo a los abordajes propuestos.

Adjuntamos una propuesta de lecturas posibles que podrían abrir caminos para pensar esos problemas.

Les proponemos que elaboren un relato de lo conversado en estos dos encuentros, una producción escrita pero no un acta de la reunión. Un relato que les permita consignar discusiones, acuerdos/desacuerdos, propuestas, y que sea un material para pensarse como colectivo y abordar las cuestiones que los preocupan.

Las lecturas y las escrituras requieren al menos dos abordajes simultáneos en las instituciones formadoras: por un lado, el referido a la relación con las lecturas y las escrituras de nuestros/as estudiantes del nivel superior. El otro, referido a la formación para

la enseñanza de las lecturas y las escrituras en su multiplicidad de dimensiones, disciplinas y niveles. Creemos que estos dos abordajes pueden atravesar ambas jornadas.

Finalmente les ofrecemos algunas preguntas que pueden funcionar como puerta de la discusión:

¿De qué hablamos cuando hablamos de lecturas y escrituras en el nivel superior? ¿A qué nos referimos con alfabetización académica? ¿Nos referimos al saber letrado? ¿Incluye otros modos de leer y escribir?

¿Cuándo imaginamos tareas de lecturas y escrituras lo hacemos pensando en el taller inicial? ¿Tienen que estar acotadas al taller inicial, tienen que pensarse a lo largo de las carreras?

¿Qué problemas identificamos en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en las carreras docentes? ¿La enseñanza de las lecturas y las escrituras compete al profesorado de nivel primario, incluye otros? ¿Cuáles son las dimensiones, disciplinas y niveles que atraviesan la enseñanza de las lecturas y las escrituras?

En el libro “Defensa de la escuela” M. Simons y J. Masschelein plantean que definir qué se pone sobre la mesa, qué se pone a disposición desde las instituciones define la cosa pública. Desde este marco y reconociendo que son ustedes quienes mejor conocen y pueden definir las problemáticas y los modos de abordarlas, queremos ofrecerles algunos materiales de lectura que puedan servirles.

La **bibliografía** que sugerimos y compartimos es la siguiente:

Dussel, I. (2020) “Escuelas y saberes en la cultura digital. Perspectivas y debates en torno a las alfabetizaciones y las nuevas formas de conocimiento”. *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México*

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Capítulos 2.

Arias, C y Gonzalez Lopez, A: “La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler” en revista El Toldo de Astier. Año 9. Número 16. Abril 2018. Pp. 67-85

Bombini, G y Labeur, P (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Les deseamos que tengan dos buenas jornadas de trabajo, que les permitan conversar, reflexionar, hacer institución entre todos y todas.

Dirección Provincial de Educación Superior

Alejandra Birgin
y equipo de trabajo

Dirección de Educación de Gestión Privada

Marco conceptual

La Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley de Educación Provincial 13.688 establecen la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales. Las políticas públicas emanadas de las distintas instancias gubernamentales orientan el accionar de las instituciones de gestión estatal y privada pertenecientes a un único sistema educativo provincial.

En este marco, las instituciones educativas de gestión privada deben garantizar el cumplimiento de los objetivos de la política educativa provincial, teniendo en cuenta los ejes de la misma y los lineamientos institucionales expresados en sus proyectos.

Desde esta concepción, las Jornadas Institucionales se convierten en una oportunidad para analizar las condiciones materiales y simbólicas de la realidad institucional y la comunidad en la que están insertas, que permita elaborar propuestas y proyecciones en el marco del Plan Educativo Jurisdiccional 2020.

Es por ello que en este análisis se vuelve primordial la articulación intrainstitucional e interinstitucional, superando la fragmentación y la desarticulación hacia el interior de las mismas, en la vinculación con otras y la relación con otros ámbitos, como los sectores socioproductivos.

Este proceso de revisión institucional para la proyección de acciones para el próximo ciclo lectivo deberá tener en cuenta, como condición prioritaria, la democratización de la lectura y la escritura, imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena, según lo expresado en la presentación del documento de trabajo de estas Jornadas.

Las particularidades propias de las instituciones de gestión privada en el contexto de lo común, respetando los lineamientos y orientaciones de cada Nivel Educativo, serán el modo de abordaje propuesto para estas Jornadas Institucionales.

Metas para el Ciclo Lectivo

Esta Dirección valora y confía en el compromiso de los actores y equipos de supervisión e institucionales de la educación de gestión privada.

Se inicia un nuevo Ciclo Lectivo y, al igual que todo comienzo, se vivencia como una oportunidad para construir una mejor realidad institucional en la que todos los actores involucrados participen, desde sus diferentes roles, en forma reflexiva, activa, creativa, democrática y responsable.

En esta construcción, el rol de cada docente será esencial en tanto promoverá instancias en las que se abordarán las diversas realidades con propuestas superadoras, que favorezcan las trayectorias de los alumnos.

En este momento del Ciclo Escolar resulta indispensable pensar en el trabajar con el otro. El trabajo en equipo será el punto de partida para el diseño y planificación de las estrategias a desarrollarse a lo largo del ciclo lectivo. El Inspector Jefe de Región establecerá un lugar de encuentro y reflexión con los Inspectores y, posteriormente, éstos con los Equipos de Conducción institucional, y ellos con sus docentes. La organización de la tarea permitirá la previsión de recursos y metas y la viabilidad de cada proyecto en sus diferentes niveles de concreción: Regional, Distrital, Areal, Institucional, Áulico.

Esta Dirección desea que el Ciclo Lectivo 2020 permita establecer líneas de trabajo que garanticen las mejores trayectorias de nuestros alumnos, que transformen posturas individualistas en colectivas, que favorezcan y promuevan acuerdos con la pluralidad de cada realidad, a la vez que permitan coordinar la participación, promoviendo el compromiso de los distintos actores y, fundamentalmente, trabajar para que los discursos sean coherentes con las prácticas. Será uno de los desafíos más importantes de la comunidad educativa de DIEGEP.

Dirección de Educación de Gestión Privada

Marcela Cabadas
y equipo de trabajo

Educación Técnico Profesional

EDUCACION SECUNDARIA AGRARIA

Introducción

La Educación Técnico Profesional promueve en los estudiantes el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo. La misma reconoce y propicia el valor del trabajo en articulación con la cultura escolar, las prácticas formativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la integración social.

La visión de la cultura del trabajo en las propuestas educativas tenderá a la formación de los/as estudiantes como sujetos/as activos/as, capaces de generar, desarrollar y/o participar en proyectos productivos, así como implementar emprendimientos individuales, asociativos y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos/as en el desarrollo Provincial y Nacional.

La Educación Secundaria Agraria de la Provincia de Buenos Aires promueve entre sus desafíos el fortalecer la formación integral, inclusiva permanente y de calidad de sus estudiantes en el marco de un desarrollo político, social, cultural y económico con mayores niveles de inclusión, justicia social y equidad, factores claves para un desarrollo económico sostenido y sustentable del país en términos regionales y locales.

Las Jornadas Institucionales como espacio de encuentro

Las jornadas Institucionales son un derecho de los/las docentes a contar con un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional, que basadas en las prioridades de la política educativa provincial, abonen al proyecto educativo de cada escuela.

Las dos **Jornadas Institucionales** del mes de febrero nos permitirán realizar un trabajo colectivo y colaborativo en pos de direccionar acciones conjuntas. Las mismas deberán llevarse a cabo durante **la tercera y cuarta semana del mes de febrero** del presente ciclo lectivo 2020. Las líneas de trabajo y acciones acordadas en estos espacios se realizarán de manera continua y sostenida, propiciando instancias de permanente evaluación. Participaran de estos encuentros **docentes y no docentes** de las correspondientes instituciones.

Cada institución deberá realizar la convocatoria del **personal docente y no docente respetando los diferentes turnos**. Se sugiere la modalidad de taller y el trabajo grupal a fin de propiciar instancias y espacios de diálogo, debate, intercambio y acuerdos que construyan ejes de acción dentro del Proyecto Pedagógico Institucional.

Ejes de trabajo Institucional

1. Vinculación entre las Instituciones Educativas Agrarias y el sector Socio-productivo y Comunitario

Propósito: Generar y fortalecer acciones de articulación con el contexto local y regional en pos de la calidad del trabajo, la productividad, la actividad económica y la competitividad territorial.

Consigna:

Para trabajar en forma grupal y colectiva:

- ¿Qué tipo de acciones de vinculación lleva adelante la institución actualmente?
¿Con quiénes?
- ¿Qué oportunidades de vinculación, aun no aprovechadas por la institución cree que deberían fomentarse durante el presente ciclo lectivo? ¿Cuáles serían los potenciales beneficios para la Institución y/o la formación de sus estudiantes?
- ¿De qué manera esas acciones impactan en la formación de nuestros/as estudiantes?
- ¿Qué posibilidades de inserción laboral y empleabilidad propician estas vinculaciones?

2. Prácticas de Lectura y escritura

Propósito: Favorecer el acceso a las diferentes prácticas de lectura y escritura promoviendo lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible.

Consigna:

Para trabajar en forma grupal y colectiva:

- ¿Cuáles son las problemáticas que se pueden identificar referidas a la enseñanza de la lectura y escritura en nuestros/as estudiantes?
- ¿Qué herramientas y/o acciones se llevan adelante? ¿Qué otras podrían generarse desde el trabajo colectivo?
- ¿Qué practicas podemos instalar en pos de promover la democratización de las lecturas y escrituras?

3. Educación Sexual Integral

Propósito: Incorporar la Educación Sexual Integral de manera transversal en cada una de las propuestas educativas.

Consigna:

Responder en forma grupal y colectiva:

- ¿De qué manera cada docente aborda desde su espacio la ESI? ¿Qué tipo de prácticas pedagógico-didácticas implemente?
- ¿Qué acuerdos institucionales podrían llevarse a cabo considerando las particularidades de cada uno de los contextos?

4. Convivencia Escolar

Propósito: Favorecer el desarrollo de acuerdos colectivos y participativos que contribuyan a mejorar la Convivencia entre los diferentes actores de nuestra comunidad educativa.

Consigna:

Responder en forma grupal y colectiva:

- ¿Qué acciones se llevan a cabo para el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derecho?
- ¿Qué factores afectan la convivencia escolar? ¿De qué manera podrían abordarse institucionalmente?

Bibliografía sugerida para la consulta

- Ley Provincial de Educación 13.688
- Ley Nacional de Educación 26.206
- Ley de Educación Técnico Profesional 26.688
- Ley de Educación Sexual Integral 26.150
- Comunicación Conjunta N° 2/17 “La construcción de la Convivencia en las Instituciones Educativas”.
- Serie Cuadernos de ESI, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de Nación.

Educación Técnico Profesional

EDUCACION SECUNDARIA TECNICA

Introducción

La Educación Técnico Profesional promueve en los/as estudiantes el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo. La misma reconoce y propicia el valor del trabajo en articulación con la cultura escolar, las prácticas formativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la integración social.

La visión de la cultura del trabajo en las propuestas educativas tenderá a la formación de los/as estudiantes como sujetos activos, capaces de generar, desarrollar y/o participar en proyectos productivos, así como implementar emprendimientos individuales, asociativos y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos/as en el desarrollo Provincial y Nacional.

La Educación Secundaria Técnica de la Provincia de Buenos Aires promueve entre sus desafíos el fortalecer la formación integral, inclusiva permanente y de calidad de sus estudiantes en el marco de un desarrollo político, social, cultural y económico con mayores niveles de inclusión, justicia social y equidad, factores claves para un desarrollo económico sostenido y sustentable del país en términos regionales y locales.

Las Jornadas institucionales como un espacio de encuentro

Las jornadas Institucionales son un derecho de los/las docentes a contar con un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional, que basadas en las prioridades de la política educativa provincial, abonen al proyecto educativo de cada escuela.

Como primeras Jornadas se proponen **dos encuentros** en el mes de febrero que permitan un trabajo colectivo y colaborativo en pos de direccionar acciones conjuntas. Las mismas deberán llevarse a cabo durante **la tercera y cuarta semana del mes de febrero** del presente ciclo lectivo 2020. Las líneas de trabajo y acciones acordadas en estos espacios deberán llevarse a cabo de manera continua y sostenida, propiciando instancias de permanente evaluación. Participaran de estos encuentros **docentes y no docentes** de las correspondientes instituciones.

Cada institución deberá realizar la convocatoria del **personal docente y no docente respetando los diferentes turnos**. Se sugiere la modalidad de taller y el trabajo grupal a fin de propiciar instancias y espacios de diálogo, debate, intercambio y acuerdos que construyan ejes de acción dentro del Proyecto Pedagógico Institucional.

Ejes de trabajo Institucional:

1. Vinculación entre las Instituciones Educativas Técnicas y el sector Socio-productivo y Comunitario

Propósito: Generar y fortalecer acciones de articulación con el contexto local y regional en pos de la calidad del trabajo, la productividad, la actividad económica y la competitividad territorial.

Consigna:

- Para responder en forma grupal y colectiva:
- ¿Qué tipo de acciones de vinculación lleva adelante la institución actualmente?
¿Con quiénes?
- ¿Qué oportunidades de vinculación, aun no aprovechadas por la institución cree que deberían fomentarse durante el presente ciclo lectivo? ¿Cuáles serían los potenciales beneficios para la Institución y/o la formación de sus estudiantes?
- ¿De qué manera esas acciones impactan en la formación de nuestros/as estudiantes?
- ¿Qué posibilidades de inserción laboral y empleabilidad propician estas vinculaciones?

2. Prácticas de Lectura y escritura

Propósito: Favorecer el acceso a las diferentes prácticas de lectura y escritura promoviendo lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible.

Consigna:

Para responder en forma grupal y colectiva:

- ¿Cuáles son las problemáticas que se pueden identificar referidas a la enseñanza de la lectura y escritura en nuestros/as estudiantes?
- ¿Qué herramientas y/o acciones se llevan adelante? ¿Qué otras podrían generarse desde el trabajo colectivo?
- ¿Qué practicas podemos instalar en pos de promover la democratización de las lecturas y escrituras?

3. Educación Sexual Integral

Propósito: Incorporar la Educación Sexual Integral de manera transversal en cada una de las propuestas educativas.

Consigna:

Para responder en forma grupal y colectiva:

- ¿De qué manera cada docente aborda desde su espacio la ESI? ¿Qué tipo de prácticas pedagógico-didácticas implementa?
- ¿Qué acuerdos institucionales podrían llevarse a cabo considerando las particularidades de cada uno de los contextos?

4. Convivencia Escolar

Propósito: Favorecer el desarrollo de acuerdos colectivos y participativos que contribuyan a mejorar la Convivencia entre los diferentes actores de nuestra comunidad educativa.

Consigna:

Responder en forma grupal y colectiva:

- ¿Qué acciones se llevan a cabo para el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derecho?
- ¿Qué factores afectan la convivencia escolar? ¿De qué manera podrían abordarse institucionalmente?

Bibliografía sugerida:

- Ley Provincial de Educación 13.688
- Ley Nacional de Educación 26.206
- Ley de Educación Técnico Profesional 26.688
- Ley de Educación Sexual Integral 26.150
- Comunicación Conjunta N° 2/17 “La construcción de la Convivencia en las Instituciones Educativas”.
- Serie Cuadernos de ESI, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de Nación.

Educación Técnico Profesional

EDUCACION SUPERIOR DE FORMACION TECNICA

Presentación

Por medio del presente documento, la Dirección de Educación Superior de Formación Técnica, dependiente de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, comparte orientaciones para la organización y el desarrollo de la Jornada Institucional que se realizará en todas las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires.

Las propuestas de trabajo a desarrollar se enmarcan, principalmente, en asumir que uno de los problemas vinculados a la enseñanza es el referido a la lectura y a la escritura en todos los niveles y modalidades, constituyéndose de este modo en una política de estado.

La deficiente comprensión lectora propicia un alto índice de reprobación, la cual trae aparejada como consecuencia la deserción escolar. La deserción escolar es un fenómeno presente tanto en los sistemas educativos de países poco industrializados, como en vías de desarrollo. En el caso de los países industrializados (OECD) las estadísticas de abandono escolar se concentran en los estudios terciarios. En Latinoamérica las estadísticas más alarmantes de deserción escolar se concentran en la educación media, tanto en la secundaria básica, como en la secundaria superior o bachillerato.

En Latinoamérica, aquellos alumnos que alcanzan el nivel superior el progreso académico se vuelve complejo en virtud de la poca capacidad para la comprensión de textos que trae como base del nivel secundario.

La capacidad de comprensión lectora influye en el rendimiento académico en los distintos campos del conocimiento. Se fundamenta en distintas teorías que explican las relaciones entre la comprensión lectora, la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades de razonamiento.

Si las estadísticas en Latinoamérica describen una alarmante estadística en cuanto a la deserción escolar en la educación media, los Institutos Superiores de Formación Técnica se enfrentan a complejos problemas de deserción y rezago estudiantil con bajos índices de eficiencia terminal.

El rendimiento académico de los estudiantes es un indicador clave para las instituciones educativas porque ofrece información respecto del éxito escolar y permite conocer el impacto de estrategias innovadoras, independientemente de la disciplina y la visión teórica. Los problemas de rendimiento académico son multicausales y dependen de características de los estudiantes y de condiciones tales como las desigualdades socioeconómicas y las desventajas culturales con las que ingresan a los Institutos Superiores de Formación Técnica.

En lo referente a esta Dirección de Educación Superior de Formación Técnica, con un promedio de 20.000 alumnos inscriptos por año, se registraron 1.697 egresados durante el año 2017.

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que las políticas en educación superior deberían tender a favorecer condiciones que permitan detectar y anticipar dificultades y la retención de la población estudiantil con mayor riesgo de deserción.

Desarrollo

La centralidad de la lectura en todos los niveles del sistema educativo es uno de los fines y objetivos pedagógicos establecidos en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional.

La lectura es, junto con la escritura, uno de los principales objetos de la educación formal. Además, por ser un medio para el acceso al conocimiento, se constituye en la base de los aprendizajes que se realizan en las distintas áreas.

La lectura es un eje básico y transversal para todos los aprendizajes que se realizarán en la institución y contribuye al desarrollo de estrategias que permitan comprender lo que se lee, siendo ésta una de las funciones básicas de la educación sistemática en todos los niveles educativos.

Pero la lectura no se desarrolla espontáneamente, sino que implica otros saberes y acciones y, por lo tanto, es también un contenido didáctico. El objetivo de fortalecer la enseñanza de la lectura es desarrollar las competencias lingüísticas; estas implican: saber leer y escribir, ser capaz de comunicarse, pensar críticamente, razonar en forma lógica, utilizar los avances tecnológicos del mundo actual. La tarea de formar lectores idóneos es una responsabilidad indelegable de las Instituciones Educativas en todos sus niveles.

En el Nivel Superior se leen textos de carácter académico y científico, los que se caracterizan por poseer un discurso elaborado basado en el método científico, singularidad que requiere, para su comprensión, de operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, pues comúnmente se lee para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender fórmulas y principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías.

Así, frente a los textos académicos, el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de realizar deducciones, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes que requieren la comprensión satisfactoria de su contenido. Se espera, por tanto, que los estudiantes comprendan lo que leen para que puedan analizar y sintetizar, evaluar y criticar información de diversas fuentes, aspecto que les permitirá disponer de herramientas suficientes para sus desarrollos académico y social.

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que las políticas en educación superior deberían tender a favorecer condiciones que permitan detectar y anticipar dificultades y la retención de la población estudiantil con mayor riesgo de deserción.

La experiencia docente motiva para intentar indagar los factores asociados con los fracasos escolares y las dificultades del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción del lenguaje.

Ello implica la puesta en marcha de pautas de organización institucional y tratamiento curricular que permitan generar propuestas superadoras.

Consignas

La E.T.P. introduce a los estudiantes, en un recorrido de profesionalización a partir del acceso a una base de conocimientos y de habilidades profesionales que les permita su inserción en áreas ocupacionales cuya complejidad exige haber adquirido una formación general, una cultura científico tecnológica de base a la par de una formación técnica específica de carácter profesional, así como continuar aprendiendo durante toda su vida. Procura, además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo específicos.

Por ello, la institución educativa, como una organización pública de la cultura, plasma su mandato social a través de un Proyecto Institucional, entendido este, como una planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, siendo el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas.

A los efectos del trabajo previsto para la jornada institucional la Dirección de Educación Superior de Formación Técnica, recomienda a los Institutos Superiores de Formación Técnica organizar la tarea en torno a:

Resolución 1044/08: Plan de Lectura Nacional <http://planlectura.educ.ar/>

- 1) Conformar pequeños grupos de docentes del mismo año por tecnicatura, para promover el análisis, la reflexión y la posterior producción escrita de lo trabajado.
- 2) Cada grupo, tendrá un tiempo para leer, debatir y desarrollar actividades específicas, relacionadas con cada espacio curricular.
- 3) A continuación se sugiere un espacio de socialización de las propuestas educativas.
- 4) El Equipo de Conducción realizará la síntesis de las producciones.

La jornada deberá contemplar la participación de docentes de los diferentes turnos y carreras.

Bibliografía

Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires, Martin, Susana Raquel. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/851>

Marucco, 2001 Marucco Marta. La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján;2001



http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc

Revista de la Educación Superior
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100095#B34

Y toda aquella relacionada con Lectura Comprensiva y Deserción Escolar en el Nivel Superior.

Educación Técnico Profesional

CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL

Presentación

Estimados/as inspectores de enseñanza, equipos directivos, docentes y auxiliares de los centros de formación profesional de la Provincia de Buenos Aires.

Durante las jornadas institucionales 2020 esperamos trabajar junto con ustedes principalmente en tres ejes que resultan fundamentales vinculados a la planificación institucional de los Centros de FP:

- Implementación de los trayectos de formación profesional.
- Pertinencia de la oferta en relación con el contexto socio productivo.
- Calidad de los entornos formativos para el desarrollo de las prácticas formativas.

Específicamente en la actividad institucional del mes de febrero se espera el trabajo sobre estos tres ejes hacia el inicio del ciclo lectivo 2020.

Introducción

Cuando planificamos en el ámbito de la Formación Profesional tenemos como fuente múltiples dimensiones que dan cuenta de las características singulares de la FP en relación a los públicos y actores a que se orienta la formación, y por otra parte al vínculo con el mundo del trabajo, la producción, el desarrollo territorial y las políticas públicas de desarrollo de la provincia

Por otra parte y teniendo en cuenta la creciente complejidad del campo ocupacional de los sectores socioproductivos, como también a la posibilidad de acceder democráticamente a los saberes productivos a lo largo de la vida de los/as trabajadores, es un propósito estratégico que la formación profesional asuma una mejora continua en la cobertura, tenga una perspectiva progresiva articulada con otros niveles y modalidades del sistema educativo y promueva un mayor grado de calificación.

En este sentido la organización de las propuestas formativas en la lógica de trayectos modulares implica un cierto grado de complejidad para el proceso de implementación a nivel institucional. Por esta razón definimos como tema central y estratégico para esta jornada el abordaje y reflexión sobre estos procesos.

La organización institucional de la oferta formativa debe tener como supuesto que la mejora de la enseñanza se vincula estrechamente con las definiciones curriculares en relación a lo que habilita y prescribe; tales como el perfil profesional docente, el desarrollo de las prácticas formativas profesionales, la evaluación del proceso formativo, el entorno formativo.

ACTIVIDADES:

Les proponemos que, a partir de la oferta planificada en el CFP para este ciclo 2020, el trabajo que realizan con la difusión de la oferta y las inscripciones que vienen realizando:

1. Especificar y describir la forma de armado de la planificación actual.
2. ¿Cómo definimos la oferta formativa? ¿Qué variables consideramos para la definición de la oferta?
3. ¿Qué tiempo tiene la formación actual, desde que año se brinda la misma oferta? ¿Por qué? ¿Cuáles son los factores que consideramos para sostener o cambiar una propuesta formativa?
4. ¿Qué dificultades se presentan para planificar una nueva oferta formativa?
5. Elaborar criterios para desarrollar trayectorias formativas para nuestros/as estudiantes
6. ¿Qué propuestas podemos pensar para este ciclo y el próximo año?
7. ¿Cuáles son las necesidades de entornos formativos que presentamos?
Cuantitativas y cualitativas.
8. ¿Con qué otros/as actores sociales articulamos o podemos articular para mejorar los actuales entornos formativos con los que contamos?
9. ¿Qué orientación profesional brindamos a los/as potenciales estudiantes que se acercan a nuestro CFP? ¿Cómo abordamos la situación de inscripción?
10. Analizar la dinámica y comportamiento de la matrícula del CFP.
11. ¿Cómo funciona la demanda formativa?
12. ¿Cuántos/as estudiantes potenciales tenemos inscriptos/as por modulo/trayecto o curso?
13. ¿Qué diferencias/similitudes encontramos con la matrícula del año 2019?
14. ¿Cómo conoce la comunidad y el contexto socio productivo la oferta del Centro?
15. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento hacemos de nuestros/as estudiantes y sus trayectorias formativas?
16. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento de egresados/as? ¿Cómo?
17. A partir de un trayecto modular especificar las formas de organización del dictado de los módulos que incluyan a más de un docente, ya sea trabajando en forma independiente o en el formato de pareja pedagógica.

¡Muchas gracias!

IMPORTANTE:

Se debe completar y enviar las conclusiones correspondientes a los 5 días hábiles de realizada la jornada al correo electrónico: fpequipotecnico@abc.gob.ar

DOCUMENTACIÓN DE CONSULTA:

- Ley N°26.058 (Ley de ETP).
- Resolución CFE N° 118/10 (Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).
- Resolución CFE N° 115/10 (Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional).
- Resolución CFE N° 295/16 (criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico profesional de nivel superior).
- Resolución CFE N° 287/16 (Criterios Curriculares).
- Resolución CFE N° 288/16 (Formación Continua y Capacitación Laboral).
- Resolución CFE N° 344/18, Anexo 1 (Acreditación de saberes).
- Resolución DGCyE N° 1984/18 (Normativa de Formación Profesional).
- Resolución DGCyE N° 3218/18 Catálogo Jurisdiccional de "Certificaciones de Formación Profesional".
- Catálogo 2020 y sus anexos: RSC-2019-34939489-GDEBA-DGCYE; IF-2019-30434047-GDEBA-DFPDGCYE; IF-2019-30433907-GDEBA-DFPDGCYE y IF-2019-30434175-GDEBA-DFPDGCYE
- Disposición 7/19 de la DFP

Educación de Adultos

Introducción

Estimados/as directivos y docentes de las instituciones educativas de adultos de la Provincia de Buenos Aires:

El inicio de otro año lectivo implica organizar una agenda de trabajo institucional que es una de las responsabilidades del equipo directivo y del conjunto de docentes que llevan adelante la tarea de enseñar en las aulas de la provincia de Buenos Aires.

Desde los equipos de trabajo que integramos la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, a partir de una propuesta conjunta elaborada sobre la base de los lineamientos diseñados por la Subsecretaría de Educación, queremos acercarles materiales de trabajo para las jornadas institucionales propuestas para el año 2020 y que pongan el acento en algunos temas que ya organizan hace tiempo el trabajo de las escuelas.

Proponemos iniciar el año acentuando la mirada sobre aquellos indicadores que permitan conocer **la situación institucional y comunitaria** en la que se encuentra la institución, atendiendo las particularidades regionales y, en especial, los aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje en general y **de la lectura y la escritura** en particular, desde una perspectiva de abordaje que considere la particularidad de los sujetos de la educación de jóvenes, adultas y adultos. Desde estas pautas proponemos comenzar a delinear estrategias que apunten al tratamiento de las principales problemáticas, las que se potenciarán al ser inscriptas en las líneas de otras políticas públicas orientadas a la mejora de las distintas realidades institucionales y locales.

Resulta fundamental brindar las herramientas necesarias que acompañen a las instituciones educativas en la construcción de propuestas pedagógicas dirigidas a los estudiantes jóvenes, adultos y adultos mayores, las que promuevan, tal como estipula el Art 48 de la LEN 26206, el desarrollo de la “capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática”.

Breve Desarrollo

Partimos de la concepción que trabajamos con sujetos adultos, sujetos de derechos, destinatarios de una educación que debe garantizar y brindar herramientas para el ejercicio pleno de los derechos sociales, políticos y culturales: sujetos adultos que interpelen a las instituciones a través de un conjunto de prácticas y experiencias personales y sociales.

Consideramos que la institución escolar es un ámbito privilegiado en la construcción de pensamiento crítico partiendo de los valores democráticos. En este sentido, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 insta a “...la *interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla, así como con los distintos*

discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación” (LEP Cap II ,inc. s- de los Fines y Objetivos de la política educativa).

En consonancia, la propuesta Curricular para Educación de Jóvenes y Adultos se ha caracterizado por estipular idénticos objetivos dentro del área de participación y ciudadanía. Porque las actuales sociedades se caracterizan por *“la individualización”* donde los recorridos de vidas se configuran sobre la base de probabilidades, requieren de la construcción de *“sociedades reflexivas”* como condición necesaria y, según Belanger y Federighi,¹⁰ *“una fuerte competencia comunicativa de sus ciudadanos... y una sinergia de aprendizajes continuos”*, siendo la lectura y la escritura canales de excelencia para tal fin. En la formación de adultos reflexivos se expresa lo que se ha dado en denominar como *“retorno del actor”*, del sujeto ciudadano consciente de sus derechos y de las responsabilidades, sujeto de la acción colectiva comunitaria y de sus propios proyectos de transformación.

Desde estas premisas la Educación de Adultos ha elaborado orientaciones para la organización y el desarrollo de las primeras Jornadas institucionales que se realizarán durante el mes de febrero 2020 en todas las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires.

Núcleos temáticos a trabajar en las Jornadas

- El **proyecto educativo que refleje la situación institucional y comunitaria** en que se encuentra y **proponga estrategias político pedagógicas** que apunten a la superación de las principales problemáticas encontradas para impulsar en conjunto una mejora de las distintas realidades institucionales y locales.

- La **enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de la palabra y del mundo**, porque mediante el acceso a diversas prácticas de lectura y escritura -más o menos formales, más o menos complejas, más o menos familiares, se define el acceso a los bienes públicos constituyéndose en condición imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Consignas de trabajo para cada una de las Jornadas

Participantes: directivos, docentes de Niveles y Modalidades, administrativos y auxiliares.

Responsables por turno: Directivos

¹⁰ Belanger, Paul, Federighi, Paolo. *“Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos”*. Miño y Dávila (2001)

JORNADA 1

PRIMER MOMENTO

Propuestas para la lectura compartida y la reflexión. Se recomienda la lectura de los textos que aquí se sugieren

1. Sobre la institución y sus problemáticas

Resumen del Texto completo: Dubet, Francois (2010) "Crisis de la transmisión y declive de la institución". En: *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm.2:15-25

"La crisis del sistema escolar no es un mero efecto de la crisis social de la educación. Es el resultado de un profundo cambio en las formas de la transmisión institucional. Derivada de una forma de transmisión religiosa, aquí llamada "*programa institucional*", la institución escolar constituyó una economía que definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. La masificación en la escuela, la emergencia de un sujeto autónomo y las influencias de la escuela sobre los destinos individuales ha ocasionado una crisis del *programa institucional*. Por este motivo, las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación."

58

2.- Sobre el rol de los medios de Comunicación y la responsabilidad institucional en la construcción de ciudadanía crítica y responsable

En la sociedad actual, resulta innegable la influencia de los medios de comunicación masiva en la construcción de pensamiento y opinión. Tanto los medios como las tecnologías de la información y hasta el uso de las denominadas "redes sociales", tienen la capacidad de configurar prácticas, saberes y representaciones sociales, que se ejercen como conocimiento en la vida cotidiana a partir de "*la reconstrucción que cada persona hace en un marco social complejo y diverso*" i.

El ámbito educativo, lejos de mantenerse al margen del rol que ocupan los medios de comunicación, en tanto que, manteniendo la debida observancia a la libertad de prensa consagrada en la Constitución, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 compromete a los medios de comunicación masiva a "*la asunción de mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten*" (LEN Capítulo II - inc. O).

Es por eso que la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires define la importancia de la realización de acciones permanentes junto a los medios masivos de comunicación dado su incidencia sobre las instituciones educativas y en la formación de las personas. En esta esperable interacción , no exenta de tensiones entre discursos, prácticas

y consumos culturales, sólo la acción reflexiva de los sujetos jóvenes y adultos desde su capacidad reflexiva y creativa puede mediatizar los efectos de la información que llega a través de los medios otorgando nuevos significados a los discursos desnaturalizándolos y problematizándolos. La escuela ocupa un lugar primordial en estos procesos cumpliendo con un mandato democratizador: la distribución democrática de la información al facilitar la formación de opinión a partir de la participación plena de los estudiantes. La democratización de las lecturas y escrituras por lo tanto, no es una opción, ni una decisión individual de las escuelas sino un deber ligado a un derecho irrenunciable de las y los estudiantes a informarse, reflexionar sobre esa información, tomar posición y participar plenamente como ciudadano. Es desde esta acción pedagógica que se entiende el conocimiento como una construcción históricamente situada, constantemente construida y reconstruida por cada persona en un marco social caracterizado por la humana diversidad.

Es así como el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires en su Artículo 2° prescribe la configuración de *“modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación en la experiencia escolar de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores”*. En particular y, en consonancia con lo expuesto en el primer párrafo, las instituciones formadoras de adultos, en orden a los principios éticos y los valores democráticos que sostienen nuestra sociedad, no pueden dejar de abordar aquellas problemáticas que impone el contexto social y los actores discursivos relevantes como son los medios de comunicación.

De esta manera, el ámbito educativo se plantea como espacio simbólico inmejorable para fortalecer el respeto a los derechos humanos en el encuadre de la Ley: desarticulando desde una reflexión adulta, lógicas, discursos y prácticas que vulneren el ejercicio pleno de los mismos. Así lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26206 *“Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”* (LEN , Capítulo II , inc. c - De los Fines y objetivos de la educación).

Textos de lectura sugeridas para la Jornada:

Dubet, Francois (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”. En: *Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm.2:15-25*

Castel, Robert (2008). “ Una nueva problemática del riesgo. En: La inseguridad social, ¿qué es estar protegido?. (Cap.4). Buenos Aires. Manantial

SEGUNDO MOMENTO

A partir de estas lecturas, reflexiones y elaboraciones en el colectivo:

- Revisar Diagnóstico y Proyecto Institucional: Datos, Información , Problemas;
- Sistemas de información y comunicación con el sistema educativo y entre instituciones cercanas;
- La producción y análisis de información para la intervención institucional;
- La definición colectiva de problemas;
- Del problema a la toma de decisiones: de la proyección a la puesta en acto, el monitoreo de la implementación;
- Indicadores de avance para la evaluación del proyecto institucional en sus diversos ámbitos y momentos.
- Tomar notas de éstos y otros indicadores que surjan y reservar para la actividad final.

TERCER MOMENTO

Registren los aspectos que servirán de insumo para perfilar las Definiciones y Líneas para la elaboración de la agenda de trabajo institucional 2020 con centralidad en la tarea educativa, promoviendo la reorganización de las propuestas de enseñanza y la revisión , ajuste y establecimiento de acuerdos didácticos y el desarrollo de proyectos.

Finalmente los invitamos a leer lo que sigue:

"El sujeto de la educación de adultos no es un sujeto escolarizable. Desde esta modalidad siempre se alzaron voces que sostenían la importancia de no infantilizar las propuestas dirigidas a jóvenes y adultos en términos didácticos y pedagógicos. ...Pensar al adulto como un estudiante niño es desconocer su realidad concreta: padre, trabajador, referente, militante, artista; un sujeto con una vida laboral y social constitutiva de su cotidianidad". Silvia Viltá. Párrafo extraído del Prólogo: de "Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de educación popular en el sistema educativo formal". García y Otros. (2019).

Bibliografía

- Constitución Nacional de la Nación
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006
- Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007
- Reglamento General de las Instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. 2012

JORNADA 2

Objetivo de la jornada

- Delinear la agenda institucional 2020 con centralidad en la tarea educativa, promoviendo la reorganización de las propuestas de enseñanza y la revisión, ajuste y **establecimiento de acuerdos didácticos** generales.
- Promoción de buenas prácticas de lectura y escritura para jóvenes y adultos de manera situada.

PRIMER MOMENTO

1.- Hacia buenas prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Dice Emilia Ferreiro: "No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores plenos, no descifradores". La lectura y la escritura han dejado de ser hace más de cien años patrimonio de las elites. La escuela primaria obligatoria a lo largo del siglo XX y en casi todo el mundo logró la alfabetización masiva. Hoy la educación en todos sus Niveles y Modalidades debe propender al logro de lectores comprensivos y escritores autónomos. Pero al hablar de **lectores plenos** desechamos las ideas de lector-cliente y de lector-pasivo. Ninguna de esas ideas nutren la democracia y ninguna de ellas, a nuestro entender, está acorde con nuestro concepto de "**alfabetización en sentido amplio**".

Por un lado, como nos enseñara el maestro Paulo Freire consideramos que la alfabetización tiene necesariamente que estar ligada a una *lectura de la realidad* y no descontextuada; por otro lado consideramos que el leer se constituye en una construcción de sentido personal y social, de ahí que no acordamos con la pasividad y, consideramos que la escritura, es ante todo un poderoso instrumento de reflexión y de comunicación que no debe acotarse a un mero uso instrumental escolar.

Sin embargo la lectura es un paso previo a la construcción de una escritura reflexiva; leer facilita el acceso a información relevante y se constituye en fuente de conocimiento necesario para la formación de opiniones y comunicación oral y/o escrita.

Alfabetización inicial de jóvenes y adultos: oralidad y diversidad textual de la escritura.

Textual de DGCE 2003- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

ALFABETIZACIÓN INICIAL PARA JÓVENES Y ADULTOS

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/publicaciones/documentosdescarga/alfabetizacion.pdf>

Acerca de metodologías de trabajo en la alfabetización de adultos.

“El aprendizaje de la escritura representa un objeto de conocimiento, pero siguiendo la línea de lo que ha venido siendo desarrollado en relación con la definición de perspectivas del proceso de alfabetización, puede afirmarse que se trata de un objeto social y no un objeto escolar. Suele ser difícil para pedagogos y docentes asumir a la escritura como una herramienta para la interacción social en el ámbito de culturas letradas más que como un contenido central para ser desarrollado en el marco de los diseños curriculares sobre todo en el nivel de la Educación Primaria . Dado que las sociedades contemporáneas en su gran mayoría asignan a la escuela la tarea de alfabetizar suele centrarse en esta institución la casi razón de ser del aprendizaje de la letra escrita. De este modo y tal como lo apunta Emilia Ferreiro llega un punto en que cabe la pregunta “¿estás alfabetizando para pasar de primero a segundo o alfabetizas para vivir en el mundo contemporáneo?” (Ferreiro, 1998). Planteada la pregunta, se imponen decisiones en este caso, que conducen, a la selección de unas u otras estrategias metodológicas, este y no otro contenido, siguiendo una u otra finalidad. La decisión no es menor y mucho menos sencilla. O la escritura se ubica en el marco de aquello para lo que fue creada en términos de un modo de representación simbólica para la comunicación y la interacción social o se transforma en un tópico escolar de envergadura sobre los que instituciones educativas fijan su horizonte de decisiones didácticas. De la mirada estratégica que sobre la escritura se fije, dependen las prácticas que se seleccionen para su enseñanza. Mientras se van dando estas definiciones en el ámbito académico y de la investigación, en simultáneo continúan desarrollándose las propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectura y de la escritura con mayor o menor grado de eficacia en los resultados dependiendo de cuál fue el alcance fijado para el proceso alfabetizador y qué variables fueron tenidas en cuenta para la construcción y concepción de su finalidad. “Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos, fonético vs. global. Ninguna de estas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las concepciones de los niños acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas”. (Ferreiro, 1997). En líneas generales cuando ante el abordaje de la problemática de la alfabetización se privilegian aspectos relacionados con los métodos para su enseñanza como cuestión excluyente, es porque la mirada se centra básicamente en el docente, mientras que si lo que privilegia son aspectos vinculados con los procesos de cognitivos implicados, lo que se ilumina significativamente es el sujeto que aprende. Pensar en este sujeto de aprendizaje nos obliga a definirlo o, al menos, a concebirlo como tal para entonces pensar en las estrategias metodológicas que se consideren más pertinentes. “Creo que conceptualizar a la escritura como representación y no como codificación tiene consecuencias diversas, incluso pedagógicas: el sujeto que aprende una codificación es un sujeto pasivo, el sujeto que aprende una representación es uno que formula hipótesis. Como maestro debo valorar los errores de una forma no mecánica, pues un error puede significar un avance en la conceptualización.” (Goldin. 1998) El sujeto de aprendizaje se

concibe entonces no como quien pasivamente se incorpora a cada una de las secuencias de un método determinado, sino como un sujeto activo, pero no pensado en términos de desarrollar mucha cantidad de actividades sino porque está continuamente organizando y reorganizando sus esquemas asimiladores” (Ferreiro, 1998). El docente en un proceso de alfabetización concebido de este modo debe ser el promotor de propuestas que pongan a quien está en un proceso de progresiva apropiación de la escritura en constante interacción entre lo que llega como nueva información y lo que desde sus procesos cognitivos puede construir con ella. En la medida en que la decisión respecto de cuestiones metodológicas se centre en el sujeto que aprende, podrá quien le enseña tener mayor dimensión respecto de qué representa la escritura como objeto conocimiento para él, cómo es que ésta es concebida, cómo es que es interpretada, cuál puede ser el grado significatividad. Bien podría hablarse también de jóvenes y adultos que se encuentran en un proceso de alfabetización de interacción posible entre este sujeto y la letra escrita y por lo tanto, cómo podrá apropiarse ese sujeto de dicho objeto de conocimiento. No se trata de alimentar discusiones en torno de la ventajas o desventajas de un método de enseñanza de la lectura y la escritura por sobre el otro, si no se abre la discusión respecto de la reformulación de supuestos, marcos conceptuales y propuestas de implementación que hagan realmente posible que jóvenes y adultos analfabetos logren desde un trabajo inserto en marcos genuinos y desde una perspectiva adulta una apropiación del lenguaje escrito como herramienta cierta de mejoramiento de sus prácticas de comunicación con los otros y con su entorno y para avanzar fluidamente en los trayectos que emprenda para la construcción sistemática del conocimiento. Será importante entonces que cada propuesta metodológica sea analizada desde qué y cómo es concebida la finalidad para el aprendizaje de la escritura. Nadie pone en duda la necesidad de fijar acuerdos respecto de cuestiones metodológicas porque esto supondría una necesidad también importante respecto de cómo encarar un proceso alfabetizador. Pero en lo que sí es necesario insistir y recalcar es que cuando una propuesta metodológica no cuenta con el necesario soporte en términos de finalidad – aprendizaje del código alfabético para la transcripción escrita de la oralidad o aprendizaje de un nuevo objeto de conocimiento- convierte toda iniciativa en la aplicación de “recetas” vacías de un contenido realmente significativo para quien aprende y también para quien enseña. Detrás de cada práctica de enseñanza subyace sin duda alguna una forma de concebir al sujeto que aprende: o lector y escritor que se define como tal por asociar figuras a sonidos o un sujeto progresivamente “atravesado” por la lectura y la escritura – en papel impreso o en soporte informático- a partir de lo cual modifica constantemente su concepción de sí mismo y del contexto en el que se desarrolla. Quien diseña o selecciona propuestas metodológicas debe al menos hacer un alto para definir en qué sujeto de aprendizaje está pensando de modo tal de elegir en consecuencia hacia dónde dirigir sus acciones de enseñanza. “... desde nuestro punto de vista, los cambios necesarios para enfrentar sobre bases nuevas la alfabetización inicial no se resuelven con un nuevo método de enseñanza, ni con nuevos tests de madurez o de pre-detección, ni con nuevos materiales didácticos [...] Es preciso cambiar los puntos por donde hacemos pasar

el eje central de nuestras discusiones. Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación de lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (E. Ferreiro, 1997). Es necesario que quien alfabetiza, quienes (o bien el adulto) tengan a su cargo las definiciones curriculares o las políticas educativas respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura a sujetos adultos lo tenga en cuenta.-

Oralidad y alfabetización inicial.

A menudo al hacer referencia a un proceso de alfabetización se fortalece el supuesto de que el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura se organiza a partir de secuencias didácticas para leer y escribir palabras que luego se integrarán en frases –a menudo no del todo significativas- pero que son consideradas necesarias para el empleo de los sonidos y las combinaciones silábicas que van siendo aprendidas. Sin embargo, en el momento en que alguien inicia el aprendizaje de la lectura y de la escritura, comienza lo que será un importantísimo proceso de progresivo contacto directo o indirecto con "grandes masas de palabras" presentadas desde marcos textuales determinados, ya se trate de enunciados orales o escritos y con las especificidades propias de cada modalidad de representación. Las palabras pasan a desplegarse para el sujeto que aprende dentro de una gran diversidad discursiva en situaciones de enunciación - que seguramente y en diferente medida ya manejaba antes de comenzar el aprendizaje de la escritura en sus prácticas orales - pero presentadas en textos escritos, con diversas finalidades, denotando y connotando distintas variables de contexto, con diferencias en los factores de emisión y según diferentes niveles de registro. Dentro de esta diversidad esperable resulta complejo ordenar la producción lingüística en un cierto tipo y repertorio de discursos. Sin embargo, es indudable que pueden aislarse determinadas características de una producción textual que hablarían de su pertenencia a uno u otro tipo discursivo sobre todo a la hora de trabajar en forma sistemática con la escritura. Si un texto está constituido por secuencias propias para el desarrollo de la información, y a su vez éstas están compuestas por macro y microproposiciones, es posible identificar aquellos textos cuyas secuencias sean predominantes narrativas, descriptivas, instruccionales, argumentativas, explicativo-expositivas, dialogal-conversacionales, etc. Sería una cuestión primera a atender una suerte de jerarquía en las secuencias que conforman un texto y poder establecer una prioridad discursiva en términos de contenidos y circunstancias de enunciación que permitan llegar a determinar si se trata de una producción predominantemente narrativa, descriptiva, instruccional, explicativa o argumentativa. Resulta importante además en orden a posibilitar un mejor acceso a esta diversidad textual de la que hablamos y con la que deberá operar en

adelante quien participa de un proceso alfabetizador, privilegiar el criterio de jerarquía de las secuencias que orientan a determinar si un texto es predominantemente narrativo o descriptivo o explicativo y tener en cuenta a su vez junto con ese criterio, el de finalidad textual. Esto es, un texto puede ser efectivamente narrativo pero a partir del análisis de factores de la situación de enunciación puede ser que se pueda aislar lo argumentativo como finalidad textual. Bien podría darse que un sujeto adulto apelara a la narración de hechos ocurridos en su vida para poder explicar, por ejemplo, por qué es que es siendo en edad adulta es que comenzará con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En este caso, superestructuralmente se trataría de una narración que tiene como finalidad discursiva una explicación. Estos ejemplos podrían ser útiles para mostrar cómo dentro de la cultura escrita se da la interacción con una producción textual desde la propuesta de diferentes tipos discursivos pero no con una finalidad esperable y unívoca desde su especificidad sino que esto tiene estrecha vinculación con aspectos que refieren a la situación de enunciación. Acceder a la cultura escrita implica adentrarse en esa profusión discursiva y textual en la interacción con diferentes modos de circulación de la información que requiere del lector contar con mecanismos y herramientas apropiadas para poder capturar dicha información y hacerla significativa y que a su vez lo desafía a ir ajustando progresiva y constantemente estos mecanismos hacia lo que la lectura y la escritura en sus niveles de complejidad le van exigiendo.

Alfabetización y oralidad hacia la diversidad textual de la escritura.

Si un proceso de alfabetización representa -entre otras cosas- la puesta en marcha de procesos y el desarrollo de prácticas sociales para el acceso al universo de la letra escrita, importa ver cómo impacta este proceso en la oralidad que hasta ese momento funcionó como soporte excluyente en sus prácticas de comunicación. Ya se han señalado en el artículo "Alfabetización Inicial de Jóvenes y Adultos" de este documento las diferencias entre personas que acceden a la alfabetización desde culturas letradas y las que lo hacen desde tradiciones culturales primariamente orales. Conviene entonces reparar en el análisis de las prácticas orales de quienes son adultos provenientes de culturas de fuerte tradición oral y que se incorporan dentro de un proceso de alfabetización. Sin lugar a dudas, los sujetos que inician el aprendizaje de la lectura y de la escritura con esas características y desde esas condiciones de contexto, vivirán un proceso de cambio en lo que hace al funcionamiento y manejo de su oralidad ya que la palabra comienza a ser concebida como herramienta más allá de un medio de comunicación de las propias experiencias, de tradiciones o de un vehículo válido para su interacción en el ámbito laboral. A partir de iniciarse ese proceso, conviven en quienes participan de un proceso alfabetizador entonces una oralidad que podríamos llamar "espontánea" con otra que comienza a ser ciertamente "direccionalizada" hacia el aprendizaje de formatos textuales propios de los códigos de la escritura con vistas al desarrollo de contenidos de las distintas áreas del conocimiento y hacia una progresiva apropiación de los paradigmas propios de la cultura letrada.

Oralidad espontánea

Aludimos como oralidad espontánea a lo que correspondería a prácticas orales puestas en juego por el sujeto en forma directa sólo atendiendo a la finalidad que las situaciones de comunicación en el contexto cotidiano le plantea y requiere. Sin dudas se trata de un aspecto de enorme importancia para su desempeño y que se hace necesario apuntalar como así también ampliar en sus alcances en términos de enriquecer los niveles de comunicación con los otros, con el entorno o con el patrimonio cultural de su comunidad de pertenencia. Para que este enriquecimiento se produzca resulta imprescindible el conocimiento por parte del docente de aquellos factores, cuestiones y aristas que conforman el perfil individual y el entorno cultural y vital de sus alumnos como resortes imprescindibles para una comunicación cada vez más comprometida en el desarrollo de los complejos aprendizajes implicados en un proceso de alfabetización inicial en personas adultas. En esta línea deberá ser tenido en cuenta un trabajo sostenido para el fortalecimiento de canales de comunicación que se soporten sobre un progresivo enriquecimiento en el desarrollo y empleo de códigos orales para el logro de mayores niveles de significatividad y de calidad de expresión. No se trata de vincular el aprendizaje de la escritura exclusivamente al manejo de la oralidad sino de construir la mayor fluidez posible en la producción oral que posibilite la conformación de marcos propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura como nuevas formas de representación simbólica. Desde el fortalecimiento y enriquecimiento en el uso de códigos orales en la comunicación espontánea se conforma y consolida un escenario de sostén para las primeras etapas de aprendizaje de la escritura y depende de cómo se construya este contexto de aprendizaje para favorecer o eventualmente entorpecer las acciones de enseñar y de aprender, sobre todo si se entiende a la enseñanza y al aprendizaje como uno de los procesos de mayor exigencia en lo hace a los alcances y la calidad de comunicación puestos en juego.

Oralidad y trabajo con formatos textuales de la escritura:

Como ha quedado dicho se trata de considerar otra perspectiva para el desarrollo de la oralidad en quien está en un trabajo inicial y sistemático con la palabra escrita. Sujetos adultos que comienzan a alfabetizarse y lo hacen desde una tradición centrada en la palabra hablada, deberán llevar adelante un proceso que acompañe el tránsito desde la pura oralidad hacia la cultura de la escritura. Dado que la cultura letrada se sustenta, se sostiene y se alimenta desde textos escritos el sujeto que comienza su proceso de alfabetización deberá ser expuesto ante una diversidad de propuestas para el desarrollo de las habilidades y las competencias necesarias que le permitan una interacción fluida con formatos genéricos propios de los enunciados escritos en cada una de las áreas de conocimiento en las que deba trabajar en esta etapa. Si bien es cierto que quien se alfabetiza comienza con los aprendizajes básicos de letras, sonidos, sílabas y palabras, no menos cierto es que éstas no son entidades de existencia autónoma, sino que su realización se da en palabras que se integran en frases y frases que se articulan

significativamente en textos. ¿Cómo acompañar desde el docente el desarrollo de una oralidad hacia interacción y la apropiación progresiva de la diversidad textual de la cultura escrita? Se trataría entonces de propiciar estrategias que estimulen prácticas orales hacia la apropiación de aquellas superestructuras discursivas que con mayor asiduidad frecuentará el alumno en su primera etapa de alfabetización. En esta línea resulta entonces de importancia un trabajo sistemático de prácticas orales en el marco de secuencias narrativas, descriptivas como también en alguna aproximación al discurso explicativo y al de la argumentación. Claro está que esto representará una propuesta metodológica que contemple una progresiva complejidad hasta que este desarrollo de la oralidad tenga una interacción efectiva con lo que corresponde a la producción de textos escritos breves como resultado esperado para una primera etapa de alfabetización.

Trabajo con discurso de trama narrativa (Noticia, Biografía, Relatos, Carta)

Cuando nos referimos a un trabajo desde la oralidad con el discurso narrativo, en principio lo que se sugiere es la reflexión sobre lo que implican las secuencias básicas implicadas en una narración. Algunos autores los manejan como INTRODUCCIÓN - NUDO-DESENLACE, otros en el afán de ajustar un poco más la identificación de secuencias hablan de ORIENTACIÓN - COMPLICACIÓN - ACCIÓN- RESOLUCIÓN- RESULTADO (Roulet,1982) .De lo que se trata es de construir secuencias en un determinado encuadre temporal para la presentación de hechos y trabajar con el alumno que en una narración lo que permite ese entramado se soporta sobre relaciones de causalidad, es decir, que un hecho narrado desencadena otro que funciona como consecuencia del anterior. Lo importante está dado por las inferencias que de esta relación de causalidad puedan hacerse a partir del manejo de la oralidad. A la hora de referir hechos en una narración importa que esta relación causal se mantenga para poder arribar al desenlace o al resultado con coherencia en la producción del texto desde la progresión de la información desarrollada en él. Lo mismo es importante que se advierta que estos hechos referidos en una narración siempre se desarrollan en un espacio y un tiempo determinados y que esa relación de causalidad es que la que hace posible esa progresión de la información en términos de un entramado coherente de los hechos y situaciones de la que esta narración da cuenta. Podría decirse que el trabajo desde la oralidad con la narración se centraría básicamente en el desarrollo de preguntas del tipo ¿qué pasó? ya que este tipo de interrogantes estimulan la aparición de relatos en el alumno, sean estos ficticiales o no, es decir sea que se trate de la narración de una leyenda, de un cuento, de una experiencia vivida, de un relato humorístico o de un suceso de actualidad o de un hecho histórico. Del mismo modo estos aprendizajes serán significativos y de importancia a la hora de escribir ya que podrá producir textos, aun cuando breves, en los que estará presente la idea de referencia a sucesos con un marco secuencial y de temporalidad sea cual fuere el contenido que se trabaje dentro de las áreas de conocimiento consideradas para esta etapa.

Trabajo con discurso de trama descriptiva (nota de enciclopedia, informes, definiciones)

En el caso del discurso descriptivo también importa el trabajo desde la oralidad sobre los componentes básicos que conforman una superestructura descriptiva ya que se trata de un tipo de discurso con el que los alumnos se enfrentarán con asiduidad desde las primeras experiencias de aprendizaje durante esta etapa de alfabetización inicial. Esto implicaría la reflexión sistemática respecto de la descripción como discurso en el que se pueden aislar : OBJETO DE LA DESCRIPCIÓN - ELEMENTOS QUE LO COMPONEN - CARACTERÍSTICAS DE ESOS ELEMENTOS. La descripción, a diferencia de la narración, no busca referir hechos sino que su finalidad se centra en dar cuenta de las características de aquello que se constituye en el “objeto” que se describe (una persona, un lugar, cosa, una situación, un fenómeno, etc) y del que se busca desagregar sus componentes más significativos y hacer explícitas las características más relevantes que lo identifican. Del mismo modo que se sugirió una pregunta orientadora para el trabajo con la narración, en el caso de la descripción se podría centrar la reflexión sobre la pregunta ¿cómo es?, obviamente con las modificaciones que exija esta pregunta de acuerdo con la situación de enunciación y con lo que se esté oportunamente trabajando. Esto permitirá al docente que el alumno logre diferenciar que esta pregunta genera una superestructura diferente a la narrativa dada la diferencia de la finalidad discursiva.

Trabajo con discurso expositivo – explicativo –argumental (artículo de opinión, monografía)

La explicación tiene en cambio que ver con el planteo de un problema o situación problemática que es lo que desencadena la secuencia explicativa que lo despliega e intenta darle solución. En una secuencia explicativa básica se podrían distinguir cuatro partes: SITUACIÓN INICIAL (Instalación del problema) - PROBLEMA A EXPLICAR - RESPUESTA (o explicación propiamente dicha) - EVALUACIÓN o CONCLUSIÓN. (Arnoux y otros,1998). Ciertamente como ya se puntualizó para el trabajo con la narración y la descripción, un alumno que está transitando por un proceso de alfabetización, no se verá expuesto desde el inicio ni a la lectura ni a la producción escrita de textos expositivo-explicativos. Pero sí es importante que desde la oralidad vaya apuntalando ese camino hacia textos que más adelante serán un desafío para sus niveles de producción y comprensión. Para el trabajo con la explicación podría proponerse la pregunta ¿por qué? que es la que -en líneas generales- permite aislar una situación que se considere problematizable y que puede desencadenar la producción de una secuencia explicativa básica. Está en el docente la pertinencia en la selección de las situaciones a trabajar teniendo en cuenta la procedencia de los alumnos pertenecientes a una tradición primariamente oral que no propicia en sus prácticas las explicaciones de los fenómenos o cuestiones desde un proceso del proceso analítico de una explicación sino que lo explicativo se da sobre todo a partir de narraciones.

(La leyenda es un caso que ilustra lo dicho en el párrafo anterior, ya que se trata de un género narrativo que a partir de un relato da explicación a la existencia de objetos, animales, fenómenos de la Naturaleza, etc). Se tratará de un trabajo gradual y de progresiva complejidad el que lleve a cabo el docente con los alumnos planteando cuestiones que requieran de una explicación acorde a los niveles de las prácticas orales de cada alumno. Esto no implica que no puedan coexistir preguntas del tipo por qué decidiste tal o cual cosa con otras del orden de ¿por qué creés que se da esta o aquella situación o fenómeno?. Todo lo que el alumno trabaje estas superestructuras discursivas básicas desde sus prácticas orales, contribuirá a una mayor apropiación de la diversidad textual con la que progresivamente irá interactuando así como también permitirá garantizar seguramente mejores niveles de calidad en lo que haga a procesos comprensión lectora y de producción escrita.-"

De Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (MEN.1995.Nueva Escuela 17. Lengua), tomamos una Clasificación de los textos por Función y por Trama. Las autoras distinguen según Trama: DESCRIPTIVA, NARRATIVA, CONVERSACIONAL y ARGUMENTATIVA y, según Función: INFORMATIVA, EXPRESIVA, LITERARIA y APELATIVA

2.- De las instituciones educativas de Jóvenes y adultos.

Como ya ha sido explicitado desde hace años, la transformación de la educación de los jóvenes y adultos de la Provincia requiere del conjunto del sistema y de los establecimientos en particular cambios con actualización constante tanto en su estructura y organización como en las ofertas curriculares .

Hay tres aspectos que desde hace muchos años se han considerado estratégicos para desarrollar y profundizar las acciones necesarias en cada momento histórico- social.

1) **La promoción del trabajo conjunto** entre todos los agentes institucionales y con los supervisores.

2) **La oferta progresiva** en cada establecimiento para la acreditación de Primaria y Secundaria y para promover la trayectoria por los diferentes niveles educativos.

3) **El establecimiento de mecanismos de coordinación interinstitucional local** a fin de disponer de espacios públicos y privados para el funcionamiento de centros, promover la participación comunitaria e incrementar los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

Los centros y escuelas como espacios autónomos, integrados, integrales y participativos adquieren un papel predominante en la promoción y desarrollo de la educación de jóvenes y adultos.

Ya en 1997 entre las recomendaciones de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos se reconocía que el fomento de la educación de adultos no es un asunto a tratar sólo al interior del sistema de educación: requiere la colaboración de las

organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los empleadores, los sindicatos, universidades, medios de comunicación, las asociaciones civiles y comunitarias, los docentes y los propios educandos adultos. “ *Se habilitaba a los colectivos y organizaciones sociales a desarrollar estrategias que hicieran efectivo el derecho a la educación de adultos en una diversidad de contextos educativos y en respuesta a las múltiples necesidades básicas de aprendizaje* “. ¹¹

Centros autónomos, ámbitos con capacidad para la toma de decisiones organizativas y pedagógicas que permitan adecuar sus ofertas a las singularidades de la comunidad de referencia a sus necesidades e intereses; **Integrados**, al articular las ofertas de educación Primaria, Secundaria y Formación profesional presenciales y semipresenciales; **Integrales**, atendiendo simultáneamente en los diferentes itinerarios educativos para el desarrollo personal, social, comunitario y la formación para el trabajo; **Participativos**, al promover la implicación y compromiso de todos los actores educativos dentro y fuera de la escuela o el centro.

Del Proyecto Institucional.

Las definiciones y líneas que se perfilaron en la primera jornada serán base para la elaboración del Proyecto que se concretará mediante una agenda de trabajo institucional. La centralidad, como desde hace años, estará puesta en la tarea educativa: reorganización del diseño y acuerdos didácticos para el desarrollo de proyectos curriculares específicos.

La Programación áulica debería dar cuenta de los objetivos, contenidos, propuestas de actividades, tipos de agrupamientos, criterios de evaluación y acreditación y recursos. Organizada en Unidades curriculares conceptuales la Programación de la enseñanza resulta en una inmejorable herramienta para el trabajo del docente. Por ello, se estimula a que cada docente la realice a conciencia poniendo en juego todos sus saberes profesionales.

Es importante que cada escuela con sus centros establezca una red sistemática de relaciones que les permita articular sus actividades entre sí para lograr la interrelación de proyectos, a fin de facilitar las trayectorias educativo-culturales de los estudiantes. Por otro lado resulta interesante la cooperación recíproca entre diferentes instituciones como estrategia fundamental para ampliar, mejorar y diversificar las ofertas educativas, facilitar el tránsito de los alumnos por los diferentes trayectos, niveles educativos y centros de formación profesional y responder a las demandas reales de las personas de la comunidad.

¹¹ García y Otros (2019). “Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de educación popular en el sistema educativo formal. Memorias del FinEs 2. Buenos Aires. Noveduc

SEGUNDO MOMENTO

A partir de la lectura de lo anterior se los invita a discutir los aspectos que servirán de insumo para **perfiar las definiciones de líneas de trabajo para el 2020** con centralidad en la tarea educativa, promoviendo la reorganización de las propuestas de enseñanza , revisión y ajuste con **establecimiento de acuerdos didácticos para la organización de buenas prácticas de lectura y escritura de manera situada** .

MOMENTO DE CIERRE

Les proponemos que los **acuerdos didácticos sobre las buenas prácticas de lectura y escritura a nivel áulico, institucional e interinstitucional** queden registrados para tenerlos presente en la **agenda** de trabajo institucional.

Bibliografía general y de referencia.

- Arnold, Rolf, Pedagogía de la formación de adultos. Cinterfor, OIT, Montevideo, 2004.
- DGCYE (2003) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL ALFABETIZACIÓN INICIAL PARA JÓVENES Y ADULTOS <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/publicaciones/documentosdescarga/alfabetizacion.pdf> (Páginas citadas)
- Melgar, Sara. *Instituto Nacional de Formación Docente. Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos*
- *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Nueva Escuela 17. Lengua. Buenos Aires*
- Rosa María Torres. "Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos".
- Puiggrós, A –Marengo, R . *La pedagogía más allá de lo escolar. Pedagogía: Reflexiones y debates.*
- Lapalma, Antonio. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. Revista de Psicología de Universidad de Chile. Dpto. de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Vol. X. Nro 2. 2001. Anuario Comisión de Psicología Comunitaria. XXVII Congreso Interamericano de Psicología. SIP. 2001. Santiago de Chile. Pp 61-70

Educación de Adultos

Silvia Vilita
y equipo de trabajo

Educación Física

CENTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Orientaciones para las Jornadas Institucionales de Febrero

Estimados Equipos de los Centros de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires: Comienza el ciclo lectivo 2020 y en el marco de un nuevo encuentro de trabajo institucional, la Dirección de Educación Física propone para estas jornadas del mes de febrero un espacio de intercambio entre equipo de conducción, docentes, TDM y auxiliares, con el fin de evaluar y repensar el Proyecto Institucional y las propuestas pedagógicas que la Institución Educativa ofrece, para proyectar y plantear nuevos desafíos.

Propósitos generales (para las dos Jornadas Institucionales de Febrero)

- Procurar la revisión del Proyecto Institucional del CEF. Promover una mirada común en torno a las políticas de lectura y escritura
- Brindar marcos de referencia y herramientas concretas para repensar el Proyecto Institucional.
- Propiciar la reflexión en torno a la importancia del Proyecto Institucional como elemento clave en la organización pedagógica del Centro de Educación Física.
- Generar una instancia de evaluación que abra caminos hacia la gestión de nuevos proyectos.
- Fortalecer las redes interinstitucionales que sostienen en la actualidad el servicio, discriminando el tipo de vínculo. (programas, proyectos, convenios, etc).

72

Objetivos de las Jornadas

- Valorar el Proyecto Institucional como herramienta imprescindible para organizar la tarea pedagógica del CEF.
- Revisar las propuestas pedagógicas regulares y los proyectos especiales.
- Propiciar la activa participación del Técnico Médico Docente en las propuestas pedagógicas regulares y los proyectos especiales.
- Reflexionar acerca del impacto de las propuestas pedagógicas en la comunidad.
- Revisar y planificar nuevas estrategias de difusión de las propuestas ofrecidas por el Centro de Educación Física
- Proyectar la articulación con otras instituciones para una mayor atención a las demandas de la comunidad.

Desarrollo de las jornadas

Propuestas de trabajo para la 1° Jornada

En esta jornada institucional se pretende generar un espacio para pensar en conjunto qué CEF tenemos, qué CEF queremos y cuáles son las acciones que nos posibilitarán promover el fortalecimiento de la identidad de los Centros de Educación Física como instituciones educativas.

Primer Momento

1)

Enumerar Proyectos y/o Unidades didácticas	Articulación con otras áreas/disciplinas	A modo de ejemplo, mencionar algunas de las acciones de articulación que se llevaron a cabo

73

Explicite con que otra área y/o disciplina articularía para enriquecer la propuesta

2) Lectura del fragmento del Documento N°2 “La comprensión en Educación Física”(DGCYE.DEF.2008)

“En tanto disciplina pedagógica, hoy la Educación Física incide intencionadamente en la Corporeidad y motricidad de los sujetos, promueve la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y contribuye a la constitución de la subjetividad, favoreciendo el desarrollo integral. Esta concepción requiere hacer una Educación Física basada en la comprensión, que propicie aprendizajes comprensivos, atienda a la grupalidad y promueva la construcción de ciudadanía(...)

(...)Para promover una enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del ser y del hacer corporal y motor, será necesario que el docente proponga “actividades de comprensión” (...)

(...) Los alumnos/as alcanzarán un aprendizaje motor comprensivo cuando sean capaces de conocer, explicar, fundamentar los contenidos de los que se van apropiando en las clases y puedan operar con ellos. Para esto, el docente deberá enseñar la fundamentación del hacer motor a través del planteo de preguntas o del uso de textos escritos –elaborados por él o seleccionados de diferentes libros– que inviten a los alumnos/as a construir un marco conceptual, a apropiarse de los conocimientos específicos del espacio, para que luego los puedan aplicar más allá de lo aprendido, sin que por la incorporación de los textos, su análisis y aplicación, se diluya la esencia de la clase de Educación Física: la acción corporal y motriz”(...)

3) A partir de la elección de un Proyecto o una unidad Didáctica seleccione actividades en las que se aborde la enseñanza desde la comprensión del hacer corporal y motor:

Actividades	Qué consignas considera que incluyen el abordaje de la enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor	Que otras consignas incluiría ...

Consideramos importante analizar la información producida colectivamente en la institución para reflexionar, generar otros interrogantes y definir acciones para el presente ciclo lectivo.

La información que sugerimos retomar para el análisis institucional puede ser, entre otras:

- Proyecto institucional
- Registros y producciones elaboradas durante 2019
- Proyectos de cada docente
- Proyectos especiales
- Acuerdos y criterios sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
- Registros de visitas a clases
- Proyectos del TDM

A partir de este análisis, es muy importante realizar una puesta en común, para que todos los que componen el equipo de trabajo del CEF, puedan tener conocimiento de las diferentes propuestas pedagógicas y cómo las mismas impactan en la comunidad en la que están insertos.

Segundo momento

Durante la jornada anterior se abordaron temáticas vinculadas al abordaje de la enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor, del mismo modo en esta segunda jornada pretendemos profundizar como la perspectiva de género atraviesa las prácticas escolares.

75

1-Lectura del siguiente fragmento

“¿Es posible hacer lugar en la escuela para la sexualidad? Desde esta perspectiva de género, todos los niveles educativos están involucrados en la educación en la sexualidad. Esta perspectiva adopta los aportes de los enfoques reseñados, pero no implica un conocimiento ni una intervención especializada en tratamientos ni otro tipo de tareas que no corresponden al trabajo docente, tales como la consejería en sexualidad o la asistencia legal.

“El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las

experiencias de los/as alumnos/as. Sin embargo, es aún más desafiante, y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva. En este punto, además por supuesto de que el proyecto –como cualquier otro– implica un trabajo institucional colectivo, se juega también la posibilidad de “no saber”, de postergar una respuesta, de escuchar otras posibilidades. Es obvio lo difícil que esto

puede resultar en la escuela, en la que sentimos una misión social de inculcar “lo correcto”, y no se trata de renunciar a convicciones y creencias”. (“Educación en la sexualidad en el enfoque de género – Morgado Graciela Revista Novedades educativas” 2006)

2-Teniendo en cuenta la lectura del fragmento anterior y a partir del análisis de las planificaciones:

a) Identifique una o más situaciones de enseñanza durante el desarrollo de sus clases que intencionalmente aborden la perspectiva de género.

b) A partir de la/las situación/es seleccionadas, fundamente porqué y cómo ha sido abordada.

c) Explicité situaciones institucionales relacionadas con la perspectiva de género que hayan generado dificultad o tensión en su abordaje. Comente de qué manera fueron resueltas y que actores intervinieron.

Al finalizar las jornadas, se espera que cada Institución construya una síntesis de lo abordado en el primer y segundo encuentro. Esta información quedará en el establecimiento para ser utilizada en acciones posteriores desde la modalidad.

A partir del análisis anterior se abordará la articulación con otras instituciones y organismos y la difusión de las propuestas del CEF.

1.

A) Graficar las redes interinstitucionales con el propósito de visibilizar los programas, planes, proyectos, acuerdos, acciones propias y los modos de articular con otros organismos e instituciones (la idea es que el mismo pueda ser expuesto, en un afiche u otro material en el CEF).

B) Del análisis de la red anterior, realizar aportes para ampliar, mejorar y renovar las articulaciones existentes.

2.

A) Identificar los modos de difundir las propuestas del CEF.

B) Proponer diferentes dispositivos para, fortalecer los modos de difusión existentes y generar nuevos medios y espacios de comunicación que posibiliten que las propuestas del CEF sean conocidas por la comunidad.

Propuesta de trabajo para la 2° Jornada

Durante la jornada anterior se abordaron temáticas vinculadas a la difusión de las propuestas del CEF y la articulación con diferentes instituciones y organismos.

En esta segunda jornada pretendemos profundizar al interior de cada una de las propuestas y proyectos especiales que se desarrollan en el CEF con el objetivo de analizarlos para proyectar el presente ciclo lectivo.

<p>Propuestas pedagógicas regulares</p> <p><i>Teniendo en cuenta la evaluación del ciclo lectivo 2019:</i></p> <p><i>¿Qué acciones concretas se proponen para fortalecer y enriquecer la propuesta?</i></p>		
Acciones	Calendarización	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 		

Proyectos especiales		
Enumerar qué motivó la puesta en marcha	Proyección para el 2020	Acciones concretas, temporalizadas, que fortalezcan y enriquezcan los proyectos especiales

Articulación con los proyectos específicos del TDM: Preguntas para reflexionar:		
<p>¿A través de qué acciones el TDM se vinculó con la comunidad? ¿Qué proyectos específicos llevó adelante y cómo detectó la necesidad de llevarlos a cabo?</p>	<p>Enumerar proyectos 2020</p>	<p>Acciones concretas, temporalizadas, para el trabajo articulado con el TDM</p>

<p>Describir en pocas palabras aquello que define e identifica a su CEF (particularidades, características, fortalezas y debilidades que lo distinguen de otro CEF)</p>

78

Al finalizar las jornadas, se espera que las misma hayan contribuido a fortalecer y enriquecer la gestión institucional, con el aporte de todos los actores, quienes desde sus roles, posibilitan pensar y repensar, la identidad del CEF y su aporte cotidiano a la comunidad.

En este sentido se propone que cada CEF, construya una síntesis de lo abordado en el primer encuentro y junto a las respuestas de las consignas planteadas en la segunda jornada, remitan dicha información por vía jerárquica a direccion.educacion.fisica@gmail.com / dirdef@abc.gob.ar

Educación Física

Leonardo Troncoso
y equipo de trabajo

Educación Especial

Primera jornada

Queridos /as Inspectores/as equipos de conducción, docentes, auxiliares:

“La escuela es un espacio de claroscuros colmado de contradicciones y disonancias. Para transitarla, es imprescindible ser capaz de cambiar de opinión, recibir en nuestros cuerpos nuevas verdades y volverlas a perder, dilatarnos para dar lugar, replantearnos ideas sólidas y dejarnos tomar por circunstancias que nos obligan al alumbramiento de nuevas formas.” Punta Teresa, Mundo Escuela

Como equipo de trabajo de la Dirección de Educación Especial, inauguramos este ciclo lectivo convocándolas/os a volver a mirar colectivamente la escuela, la propia escuela y la modalidad.

Es por eso que las y los invitamos en estos días previos al encuentro con nuestras/os estudiantes, a conversar y narrar aspectos de la vida institucional. Nos interesa el planteo singular de cada escuela, las preguntas, las inquietudes, los miedos, los deseos y los sueños que la habitan.¹²

Enviamos esta propuesta de trabajo institucional y colaborativo con la intención de que la palabra circule, palabra siempre en movimiento, que es de ida y vuelta entre ustedes y nosotras/os.

Educar tiene un sentido, es escoger un lugar desde donde hablar. Ningún acto es vacío o en vano, considerando que no existe neutralidad a la hora de sentir y transitar el espacio educativo. Es desde allí, que la escuela actual puede entenderse como ese espacio que se construye con la consideración y la mirada de los propios actores. Una mirada dialogada que apuesta a que en esos lugares emerjan otras percepciones, otros decires.



¹² Erlbruch W. (2016). *La gran pregunta*. Libros del Zorro Rojo.

Organización de la jornada

Participantes: equipo de conducción, docentes y auxiliares

Primer momento

Desde la experiencia cotidiana de la escuela, se propone conversar y registrar en pequeños grupos:

¿De qué se está hablando en la escuela? ¿Cómo va la escuela, nuestra escuela? ¿De qué no se habla? ¿Qué dejamos de decir en nuestra escuela? ¿Qué dejamos de mirar?

Los invitamos también a pensar estas preguntas acerca de la educación especial como modalidad.

Estas preguntas no constituyen un cuestionario a responder sino una orientación que nos anime a escucharnos, a conversar. Es importante definir quién o quiénes registrarán lo dialogado sabiendo la trascendencia del ejercicio de las prácticas de lectura y escritura en una comunidad de enseñantes.

Segundo momento

Puesta en común y elaboración de un registro colectivo que no se reduzca a un resumen de las notas grupales ni a un acta y que refleje la complejidad y el espíritu de la discusión.

80

Propuesta para la próxima jornada:

En el marco de la centralidad de las prácticas de lecturas y escrituras de la escuela proponemos que cada integrante del equipo de trabajo seleccione un texto para leerles a otras/os en un primer momento de la segunda jornada.

**La producción institucional será enviada a la Dirección de Educación Especial:
equipotecnicospecial.abc.gob.ar**

Asunto: Jornada Institucional, referenciando región, distrito y escuela.

Además deberá ser compartida con la supervisión.

Segunda jornada

“Leer es soñar de la mano del otro” Fernando Pessoa

Queridos Inspectores, equipos de conducción, docentes, auxiliares:

Las prácticas sociales de lectura y escritura son un espacio privilegiado para el ejercicio del derecho social a la educación. En este sentido, sabemos que como modalidad tenemos la responsabilidad de garantizar experiencias de lectura y escritura a nuestros estudiantes como prácticas de subjetivación que enseñan a leer el mundo, despiertan nuevas conversaciones, invitan a conocernos y conocer a otros. Las miradas individuales y colectivas se amplían y se enriquecen mediadas por la voz del docente, por las selecciones que realiza, por los espacios que habilita a través de las propuestas estéticas como generadoras del deseo lector, como encuentro con otros lectoras /es y escritoras/es.

De tal modo, la ¹³democratización de las lecturas y las escrituras no es una opción, ni una decisión individual de las escuelas, sino un deber ligado a un derecho irrenunciable de las y los estudiantes. Este será, por lo tanto, uno de los ejes a trabajar en cada nivel y modalidad y estará presente en el desarrollo de las propuestas de organización de esta jornada.

Organización de la jornada

Primer momento

Del texto seleccionado leerle un fragmento a un/a compañera/o e intercambiar impresiones entre lectores.

Segundo momento

La propuesta está destinada a todas las escuelas y centros de la modalidad desde la etapa inicial (ATDI) hasta los adolescentes, jóvenes y adultos.

1- Los convocamos a agruparse por ciclo y/o niveles.

2- Explorar los textos existentes en la biblioteca escolar, en la del aula, en otros espacios virtuales.

3- Seleccionar las obras que luego nos permitan producir un plan de lectura institucional. Se deberán



13 Buchholz, Q. (2014). En el país de los libros. Nórdica libros.

consideran los criterios de progresión, variedad y continuidad enmarcados en los Diseños Curriculares.

Recomendamos compartir la lectura presente en el plan Nacional de Lectura y Escritura del texto de Graciela Monte La gran ocasión: una invitación a la lectura,

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

4 -Socializar lo producido en los distintos grupos e iniciar la escritura de un plan de lectura propio de la escuela como una comunidad de lectores y escritores. La elaboración de este proyecto es una primera aproximación, no definitiva, que se continuará construyendo acorde a la dinámica propia de la institución.

A continuación, compartimos aportes que consideramos relevantes para la construcción del Plan de lecturas institucional tomando como referencia lo propuesto por los niveles¹³.

Nivel Inicial (desde ATDI)

La incorporación de la literatura en el nivel inicial busca realzar su importancia en esta etapa de la escolaridad, dado que se inserta en el mundo de lo estético. Un lector de literatura disfruta de los textos que lee o le leen, los recomienda, sigue autores o géneros predilectos, selecciona fragmentos que relee o establece vínculos con otros materiales, como películas, series, música o cuadros. La literatura en el Jardín de Infantes tiene que remitirse a esas prácticas para familiarizar a los/as niños/as y permitirles, de ese modo, participar de ellas a partir de un repertorio cada vez más amplio y diversificado.

En este proceso, es preciso tener en cuenta que cada uno/a de ellos/as llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con la literatura tanto en sus vertientes orales tradicionales (rondas, nanas, coplas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar, narraciones orales) como en las escritas en distintos soportes. La responsabilidad del Jardín de Infantes es garantizarles una rica interacción con textos literarios de calidad. El docente es un mediador entre los textos literarios y los/as niños. Al asumir este lugar, podrá organizar su tarea desde dos grandes ejes de trabajo: por un lado, la selección y transmisión de obras y por otro, la coordinación de la producción de textos por parte de los/as niños/as.

Primerísimos lectores.¹⁴

“Es muy común que se asocie únicamente la lectura con la letra escrita. Por eso la mayoría de las personas piensa en los libros y la lectura a partir de la escuela primaria, tiempo y lugar donde se enseña a leer y escribir convencionalmente. Pero esto no ocurre de la noche a la mañana. Un largo, complejo y asombroso camino que empieza desde la panza, envuelve a cada persona entre enigmas e historias en la aventura de la vida y las

14 Colección Primeros Años. (2012). Consejo Nacional de Políticas Sociales Presidencia de la Nación.

palabras “(p. 23). ¿Será nena o será varón? ¿Cómo será? ¡Qué ganas de verle la cara! ¿Qué nombre le pondremos?”

Tantas preguntas cuyas respuestas se encontrarán de a poco. De a poco, también la lectura del mundo precede a la lectura de la letra escrita: olores, colores, sonidos, gestos, estados de ánimo, climas... Dice Paulo Freire¹⁵ que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de la palabra implica la continuidad de la lectura del mundo. Antes de aprender a leer y a escribir convencionalmente hay otras lecturas, las primeras, las anteriores, las lecturas del mundo que nos rodea, que siempre están en juego si miramos, aún adultos, “con ojos de niño”, con curiosidad por descubrir. Lecturas que se hacen con todos los sentidos, que desde el principio son construcciones de sentido y que nos acompañan aún cuando ya aprendimos a leer y escribir convencionalmente. Lecturas y miradas que nos acompañan toda la vida.

¿Hábitos de lectura o habitar los libros y las lecturas?

Son estas lecturas no convencionales las que queremos fortalecer y hacer crecer, con libros incluidos, desde el inicio de la vida. No se trata de dar una medicina o un tónico cada tantos días sino de habitar las palabras, los cantos, las historias, los libros, cotidianamente. Mucho se ha hablado de formar hábitos de lectura. Y es un hábito hablar de ello. Sin embargo, ¿nos pusimos a pensar qué significa? ¿Dónde ponemos el acento? “El hábito no hace al monje” dice un refrán popular. Lavarse los dientes es un hábito, una costumbre repetida, obligatoria y mecánica. Hábito proviene de la palabra habitar. Y habitar un lugar es vivirlo, hacerlo propio todos los días, no estar de paso ni hacer turismo. ¿Dónde ponemos el acento, entonces, en relación con las lecturas? ¿Afuera, en lo exterior, como una ropa que se pone y se saca (el hábito del monje)? ¿En el hábito como una actividad obligatoria y mecánica que hay que hacer a horarios puntuales por recomendación médica, cómo lavarse los dientes aunque sea aburrido? ¿O se trata de habitar las palabras, los cantos y los libros, vivir en ellos, hacer de ellos un refugio, un lugar cómodo donde estar, un mundo a nuestra medida (con posibilidades de ampliación) donde encontrarnos con otros, donde encontrarnos a nosotros mismos?

Es más frecuente de lo que se cree que a las niñas y los niños más pequeños se les hable sólo en términos de órdenes o amenazas, gritos y reproches, con un sentido utilitario, realista o autoritario. Y entonces queda relegada la ternura y la ensoñación que trae la palabra-juego, la palabra poética y la palabra narrativa que anidan en los cantos y en los cuentos, en los juegos y en los libros. Pero el placer de imaginar y el que proporciona el humor y la ternura a la hora de los vínculos “puede mover montañas”. De esto se trata. Todo aquel que lo descubra o lo redescubra puede hacerlo muy bien y transmitirlo.

¹⁵ Freire, P. La importancia de leer y el acto de liberación. Siglo XXI editores. México, 1991.

Antes de la palabra escrita y leída están los sonidos y los silencios, los rostros y los gestos, la palabra hablada y la palabra escuchada, la voz humana, los otros. Se mira y se lee todo: gestos, climas, sabores, cuerpos, actitudes... Se habla de todo, de la vida y sus alrededores. La mirada, la escucha, el contacto, los gestos y la voz, que hacen única a cada persona, se construyen en la relación con los otros. Dice Yolanda Reyes: “Los primeros libros que escribimos en los pliegues de la memoria de los bebés son libros sin páginas. Libros profundamente poéticos, rítmicos, onomatopéyicos. Es ese lenguaje especial dirigido a los bebés, que hace énfasis en los perfiles rítmicos de las palabras. Los bebés están oyendo, incluso desde antes de nacer.”¹⁶

Leer un libro con una niña o un niño pequeño es pasar un lindo momento juntos, alejado de las preocupaciones cotidianas. Mirar un libro a cuatro ojos y cuatro manos, ponerle palabras y conversar a partir de personajes e historias que se despliegan en un espacio distinto del cotidiano, en un espacio simbólico. Leer un libro con los bebés quiere decir estar atentos al vínculo más que al libro en sí. Quiere decir “poner al bebé en el centro”¹⁷, estar atento a sus lecturas, sus actitudes, sus propuestas; a sus tiempos, sus deseos y sus elecciones. Seguirlo más que imponerle, proponerle y tomar en cuenta sus propuestas, “dar y recibir, intercambiar”. Y también quiere decir permitirle leerlo a su manera: unos lo chupan, otras lo muerden, algunos lo besan.

¿Qué criterios poner en juego para el armado y la disposición del lugar con que se cuenta?

84

Un lugar acogedor y de contención

- Si los espacios son demasiado amplios, se los puede “achicar” con telas colgadas u otro material liviano. Así se arman espacios delimitados dentro de espacios mayores. También esto se puede hacer con muebles con los que se cuenten y se usen para las actividades que allí se desarrollan. Se puede bajar las alturas de los techos altos con recursos sencillos y atractivos como telas livianas que aportan movimiento y color. El piso tiene que estar en condiciones para poder sentarse en el suelo, gatear, deambular... Es importante que no tenga humedad ni se encuentre muy deteriorado. Si hubiera escalones, se los puede aprovechar, proteger o pensar en transformarlos en rampas con declives suaves, delimitados con bloques de goma espuma forrados. De esta manera se favorece la autonomía de las niñas y niños más pequeños.
- Si es necesario mejorarlo, se puede colocar un “sobre piso”: alfombra o almohadillado para la amortiguación de golpes, con parches de formas diferentes,

¹⁶ Reyes, Yolanda. “Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político”. <http://portal.educ.ar> 26 Primeros Años

¹⁷ Bonnafé, Marie. “Poner al bebé en el centro”. Entrevista realizada por Gloria Bernal y Daniel Goldin. Espacios para la lectura, Año II, Nº 5, 2000. México, Fondo de Cultura Económica.

recortes de telas lavables. Se aconseja utilizar materiales livianos, telas vinílicas resistentes, tensadas en sus extremos. Lo importante es utilizar materiales fácilmente lavables y con mecanismos sencillos de colocar en caso que haya que sacarlos y ponerlos.

- Es aconsejable integrar los espacios abiertos (patios o galerías) visual y funcionalmente. Buscar lugares con sombra o sol, al aire libre. Si no los hay se puede tender un toldo o media sombra y crear allí otro lugar de encuentro (dependerá de la provincia o época del año). La iluminación permite distintas posibilidades, creando un ambiente de mayor intimidad y relajación. Por eso si da el sol directamente en determinados horarios, es interesante prever formas para semi oscurecer el lugar (cortinas o postigos).
- La luz artificial hay que utilizarla sólo cuando sea absolutamente necesaria. Los espacios comunitarios de lectura no son jardines de infantes ni bibliotecas tradicionales (no es cuestión de pensar en mesas y sillas para niños que ocupen todo el espacio) sino lugares de la vida cotidiana y colectiva que permitan distintas escenas de lectura.
- Dentro del mobiliario son imprescindibles sillas apilables para personas adultas (muchas veces se lee con niñas o niños “a upa”, en sillas contiguas o parados o paradas leyendo el libro que el adulto sostiene sobre las rodillas) así cada uno puede encontrar el lugar y la posición que le venga mejor, en el suelo o a la altura de las niñas y los niños.

Nivel Primario

Orientaciones para desarrollar el proceso de selección de las obras¹⁸

“Un recorrido de lectura implica organizar la lectura literaria a partir de la selección de distintos textos reunidos sobre la base de un criterio común” (Carballar, Lynch y Martín, 2019). Luego, reunirse por ciclos para discutir entre todos la progresión de lecturas y terminar de proyectar. Se trata de una planificación anual de lectura literaria¹⁹ que contenga las obras seleccionadas y agrupadas en torno a algunos ejes de trabajo porque “... mientras ocurre el proceso de selección en las cabezas de los docentes comienza a gestarse el

¹⁸ Este apartado pertenece al documento elaborado para las Jornadas Institucionales por el nivel primario (Torres, M. y Castedo, M. 2020: 6-12).

¹⁹ Una planificación anual de lectura literaria no incluye las lecturas que necesariamente se realizan en otras áreas como Ciencias Sociales o Naturales ni las que se vinculan con la organización de la tarea escolar.

imaginario sobre las posibles lecturas y conversaciones sobre los libros elegidos.” (Bajour, 2010).

Sugerimos organizar la tarea de selección que se llevará a cabo durante la Jornada según las siguientes orientaciones que pueden ser modificadas de acuerdo con las realidades de cada institución.

Elegir las obras en las escuelas con niñas y niños agrupados por año

Elección de un coordinador por ciclo

En cada escuela, elegir por ciclo un coordinador de la tarea: decidir si es el bibliotecario, un miembro del equipo directivo o un maestro o una maestra o miembro del Equipo de Orientación que tenga alguna experiencia o interés personal por la lectura Literaria. Los coordinadores o coordinadoras realizan el primer rastreo del material disponible en la escuela, seleccionando provisoriamente todos los títulos que consideran adecuados para el ciclo. En este momento el material se incluye de manera abundante para dar lugar a que los miembros de cada grupo realicen una selección efectiva durante la Jornada.

Selección provisoria de obras por ciclo o por grado ²⁰

Seguramente no se conocen todas las obras preseleccionadas. Será necesario leerlas e ir separando los textos "que pueden servir" para releerlas luego y discutir entre varios sobre la conveniencia de algunas y las ideas para trabajar con ellas a partir de los interrogantes que se plantearán más adelante. Si el tiempo no es suficiente, la lista "provisoria" puede ajustarse días después. También se pueden leer críticas sobre las obras seleccionadas.

Reunión por ciclos

El último momento de trabajo convoca a todos los años del ciclo a ajustar las decisiones hipotetizadas a la luz de asegurar que las situaciones y materiales que se ofrezcan permitan progresar como lectores.

Elegir las obras en las escuelas con uno o más plurigrados

En el caso de las escuelas rurales de uno o dos docentes, sugerimos, en la medida de las posibilidades, desarrollar la jornada reuniendo varias escuelas cercanas entre sí, en un

²⁰ En las escuelas donde hay solo una sección por año, pasar directamente a la reunión por ciclo.

local donde al inspector le resulte sencillo acercarse a acompañar la tarea en diversos momentos.

Según el modo en que esté organizada la escuela -curso único, por ciclos o por otras formas de agrupamiento-, los y las docentes pueden llegar al lugar de encuentro con la lista de los títulos preseleccionados -si son clásicos o muy conocidos- y los ejemplares de otras obras cuya lectura querrían compartir con los colegas antes de decidir incluirlas en el plan anual.

La lista de obras puede contener algunos títulos comunes para todos los chicos y otros especialmente previstos por años.

Si en una escuela todos y todas se agrupan en un único plurigrado, se pueden seleccionar obras para la Unidad Pedagógica, para tercero y cuarto, para quinto y sexto. Podrían quedar 4 listas (una para todos y otra por nivel). Si los docentes lo consideran adecuado o no existiesen niños o niñas de todos los años en la escuela, las listas podrían ser menos, siempre que no se pierda de vista la progresión.

Otra posibilidad en las aulas de plurigrado podría ser que en varios momentos del año se trabaje con sólo una lista común y con algunas sublistas de obras exclusivas para cada cronología. Las lecturas comunes pueden dar lugar a distintos recorridos que articulen todo el grupo, con independencia del grado que cursan y recorridos particulares para pequeños, intermedios o mayores. Por ejemplo, un proyecto en torno a mentiras y engaños puede dar lugar a renarrar a través del docente una historia sencilla como *El pastorcito mentiroso* por parte de los más pequeños, a contar la misma historia desde la mirada del lobo a cargo de los intermedios y a elaborar un escrito “de autor” sobre los mentirosos de los cuentos, a cargo de los mayores.

En las aulas de plurigrado hay más posibilidades de transitar entre grados en distintas actividades. Alguien de tercero que aún necesita preparar mucho la lectura en voz alta, inclusive cuando el texto es breve y previsible, puede trabajar en algunas situaciones con otros de segundo en igual condición. Un niño o niña de cuarto que lee en voz alta con total fluidez, puede incluirse en el grupo de quinto y sexto que preparan la lectura en voz alta de episodios de un cuento para leer ante toda la escuela. Jugar planificadamente con estas posibilidades es siempre bienvenido cuando facilita el trabajo de los docentes al mismo tiempo que beneficia el progreso de los chicos

Algunos interrogantes para orientar la selección de las obras y pensar en planificar las situaciones

La selección de las obras y la transformación de la escuela de una verdadera comunidad de lectura, como toda producción colectiva, es fruto de la deliberación, de la consideración atenta del pro y el contra de las decisiones. A través de las reflexiones de todos los involucrados, se construyen y socializan saberes y conocimientos sobre la enseñanza. Podemos discutir:

¿Por qué razones consideramos que los títulos seleccionados ofrecen oportunidades para que los estudiantes participen y se entusiasmen con la lectura literaria?

¿En qué orden -a lo largo un año- sería más productivo ofrecer unas u otras de las obras seleccionadas? ¿Por qué?

¿Qué aspectos se deberían tomar en cuenta para considerar cuál es, entre varias, la mejor versión de un cuento o una novela?

¿Cuáles serían los propósitos didácticos que nos llevarían a necesitar disponer de varios ejemplares de una misma obra?

¿Qué situaciones formarían parte de una secuencia donde se leyera varias historias en las que reaparece cierto personaje prototípico: cuentos con lobos o con brujas, algunos relatos con fantasmas, o historias de caballeros medievales como Lancelot o el rey Arturo?

¿Qué propósitos nos llevarían a seleccionar varias obras de un mismo autor o varias de un mismo subgénero –leyendas, cuentos con animales, cuentos inquietantes o de miedo?

¿Qué instancias de reflexión u otras podrían desarrollarse si se seleccionaran dos o tres obras de títeres para proponer su lectura y representación en 4° o 5°?

¿Qué tiempo requeriría la lectura por capítulos de novelas como *Pinocho*, *Tom Sawyer*, *Dailan Kifki* o *Robin Hood*? ¿Cómo se distribuirían las diversas situaciones de lectura y las de escritura según el año en que se desarrollará la propuesta?

Como las anteriores preguntas permiten advertir –otros interrogantes surgirán al interior de los grupos-, al mismo tiempo que se seleccionan las obras, maestros y maestras, en diálogo con el bibliotecario o la bibliotecaria, los directivos y otros docentes de la escuela, anticiparán cuáles podrían ser las situaciones a través de las cuales presentarán en el aula.

El resultado de la selección, como se dijo anteriormente, será un plan *flexible* de lecturas literarias para el año.

En este plan no puede faltar el listado de títulos distribuido en etapas aproximadas del año y completado por las "notas" que surjan al intercambiar con otros docentes sobre el contenido de cada obra o grupo de obras y algunas ideas acerca de las formas de trabajar con ellas en el aula.

No es necesario ningún formato de texto específico, cada equipo de escuela puede hacerlo de la manera que le resulte más productiva. Se trata de un texto de circulación interna.

Conversen y registren los títulos y las notas, aclaraciones o recordatorios que permitan que este plan tome el carácter de bosquejo o *base para una planificación*.

Frente a alguna duda, recurran a las páginas *Conceptos y Ejemplos*; en ellas se desarrollan los fundamentos del trabajo propuesto para estas Jornadas; muchos de ustedes reencontrarán allí aspectos de los que ya disponen para organizar la enseñanza.

❖ Ejemplos de recorridos “en borrador” Segundo

2º año / Comparación de tres versiones de Hansel y Gretel (secuencia- 2 o 3 semanas) ¿ABRIL?

Leer (docente) y comparar las versiones de H. Grimm tradicionales (Edebé y Colihue). Qué pasa en una y en otra. Volver a expresiones y pasajes inquietantes, que anuncian que va a pasar algo malo. Releer, Tomar nota. Encontrar las expresiones y pasajes en el cuento (mayoría), o los personajes (menos avanzados).

2/3 días

Leer(docente) dos veces la versión de Anthony Browne, primero sin imágenes, después mirando. Antes y después: ¿Por qué es tan distinta? ¿Qué sugieren las imágenes que no dice el texto? *¿Será muy difícil?*

1 o 2 días

Lista de todos los personajes de todas las obras y transcripción de algún parlamento que los identifica. Ayudarlos a buscar, encontrar y transcribir. *Ver formas de ayudar a resolver, con los chicos menos avanzados, ver cómo organizar-* Ilustrar. Podrían agregar otros parlamentos que recuerdan de esos personajes.

1 o 2 días

Leer y mirar “En el bosque” ocultando el autor, a ver si se dan cuenta. ¿Cómo se dieron cuenta? Plantear que en este cuento aparecen aludidos otros cuentos que ya conocen (también de primero), por ej. Hansel y Gretel, ¿dónde? ¿Qué otros? Parece que va a haber un final de miedo y no es así, ¿por qué se anticipa final de miedo? Dar tiempo para conversar e ir anotando.



1 día largo o 2

Dictado a la docente de otro episodio de H y G visto por un niño que pasa por allí. **¿Será muy difícil- opción reescribir episodio?** Elegir el episodio, conversar sobre lo que va a ver el niño. Dictar. Revisar al otro día.

2 o 3 días.

Un proyecto de galería de **BOSQUES** de cada cuento:

Blancanieves / Pulgarcito/ Caperucita/ El rey rana/ Los tres chanchitos, Ricitos, Rapunzel **completar**

Transcripción de un plan (en proceso) donde se articulan todos los tipos de situaciones y se anticipa el siguiente recorrido. Las marcas señaladas en azul son anotaciones pendientes de la docente.

❖ *Ejemplos de recorridos “en borrador” – Quinto*

90

5º- Las aventuras de Tom Sawyer, Mark Twain

I- Sesiones de lectura (habitual)

- Presentar a Tom como un travieso, en algo parecido a Pinocho. Recordar a Pinocho (leído en 3ª). Traer de nuevo el libro a la biblioteca y ofrecerlo para relectura en el hogar. Recordar sus travesuras y los personajes; usar los epígrafes de los capítulos. Avisar: recordamos a Pinocho para comparar sus aventuras con las de Tom, distintas.

- Sostener la lectura (docente) por capítulos: 35 (2 veces por semana, 1er cuatr). **Ver si se pueden preparar algunas partes de capítulos para leer en voz alta???**

(((Durante: ofrecer otros libros con travesuras para lectura en el hogar y comentar en la hora de biblioteca: Frin (Pescetti), **Buscar otros**



Mientras: Conversar por qué las travesuras de Pinocho y de Tom son distintas. Volver a fragmentos (tener marcados). Individual, ir anotando ideas “sueltas” sobre las situaciones/ los personajes/ las consecuencias (**ver bien sobre qué después de releer cada obra...**).

- Leer algunas críticas de las obras. En equipos, retomar entre todos y releer partes.
- Al finalizar, organizar las notas por dictado al docente: redondear la idea de lo fantástico y lo realista junto con todas las diferencias y semejanzas.

II_ Escritura de una travesura en parejas, eligiendo estilo (**secuencia o proyecto, depende del tiempo para armar libro con los relatos**)

2 o 3 semanas -Fin de cuatrimestre o inicio del siguiente

Día 1- Ensayos orales: cómo se contaría una misma travesura en Pinocho y en Tom o pasar una aventura de uno a otro; en equipos, discusión previa. **¿algo más?** y ELEGIR SI AL ESTILO DE Collodi o de Twain.

Cada pareja cuenta breve qué va a escribir.

2 hs 1 o 2 días- Escriben.

2 horas- Leen **para todos o por grupos de tres parejas**. Entre todos los que escuchan, ayudamos con ideas sobre cómo escribir para que “suene más” a Collodi o a Twain.

Aquí, previa lectura de sus escritos, tener preparadas partes de obras que puedan servir para releer.

2 hs 1 o 2 días- Mejoran sus textos en parejas.

2 hs 1 o 2 días- Resuelven indicaciones al margen realizadas por la docente para cada texto.

FIN: Lectura en voz alta de cada relato.

Transcripción de un plan (en proceso) donde se articulan todos los tipos de situaciones y se recupera la lectura de otra obra en torno a una novela larga. Las marcas señaladas en azul son anotaciones pendientes de la docente.

Criterios para pensar los recorridos ²¹

Situaciones y modos de lectura

La lectura puede llevarse a cabo a través de la voz del docente o por parte de los niños por sí mismos.

En las situaciones de lectura a través del docente, el lector adulto despliega quehaceres propios de cualquier lector -lee con voz clara y expresiva, se detiene un segundo para provocar expectativa en sus oyentes, da cierto tono a la voz de algún personaje-. De este modo, favorece la interpretación de lo leído por parte de los alumnos y enseña prácticas fundamentales.

Al mismo tiempo, permite que los chicos accedan al lenguaje que se escribe en distintas obras, tradiciones, géneros o autores (es decir, un léxico y una sintaxis que no son las habituales en los intercambios orales más frecuentes).

En cualquier año de la trayectoria escolar de un estudiante, la lectura del docente no solo va abriendo mundos posibles (aquellos a los que las historias refieren) sino también va mostrando las palabras y expresiones nuevas que se usan para nombrarlos (cómo son relatados los mundos referidos). La lectura a través del docente hace transitar a los alumnos y a las alumnas, desde muy pequeños, por autores y géneros que aún no podrían leer por sí solos.

En las situaciones en las que *los alumnos leen por sí mismos*, se hace posible que vayan elaborando estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Las lecturas a cargo del docente preparan el camino: al enfrentarse a los textos por sí mismos, los chicos y chicas ya conocen la historia o el poema, por lo tanto tienen hipótesis acerca de qué puede estar escrito y cómo puede estarlo y anticipan qué ocurrirá luego o qué dice a continuación. Otras veces pueden anticipar porque reaparecen personajes o tramas que reconocen –el lobo engañador, los niños perdidos o abandonados, el detective y su ayudante- y pueden prever el proceder de los personajes o las siguientes situaciones de la historia.

Cuando *los chicos más pequeños leen por sí mismos*, se pone en primer plano el sistema de escritura: la comprensión progresiva de las características alfabéticas del sistema. Al tener también oportunidades frecuentes de escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y podrán atreverse a leer con autonomía creciente.

²¹ *ibid*, p. 18-22

Las lecturas de los chicos y las chicas por sí mismos pueden realizarse *de manera individual o en pequeños equipos* y requiere prever *condiciones didácticas específicas*. La fundamental es que el texto resulte previsible (como se dijo, muchas veces se lee por sí mismo algo que antes se ha leído a través del docente y luego se ha releído y discutido).



A partir de tercer año –tal vez hacia fines de segundo-, sin embargo, muchos niños y niñas empiezan a estar en condiciones de enfrentar por sí mismos obras que no han sido tratadas en el aula. Se les pueden proponer lecturas de un género conocido, de un autor que ya es “célebre” por haber leído otras obras suyas o de un personaje que reaparece en distintas obras – como Gulliver o Harry Potter o la conocida Natacha, de Luis Pescetti. En estos casos, los acercamientos previos a aspectos diversos de las obras les permiten enfrentar nuevas historias.

En cualquier año de la escuela primaria, las situaciones de lectura a través del maestro y las de lectura de los niños por sí mismos –individualmente o en grupo- son situaciones didácticas fundamentales. Ambas se alternan y constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de interpretar textos desde muy pequeños.

El conocimiento progresivo de las obras, los temas, los autores, los personajes o los géneros -porque se han frecuentado y comentado en clase- hace que los estudiantes dispongan de elementos para anticipar qué dice, cómo responde un personaje, qué escena viene luego... o para enfrentar y concluir la lectura de obras “nuevas”, en distintos géneros y formatos con creciente autonomía.

Leer y conversar sobre lo leído

Luego de haber leído o escuchado leer una obra se abre entre el docente y los chicos y las chicas un espacio de intercambio que permite enriquecer la interpretación sobre lo leído; en el diálogo, se profundiza la formación del lector.

Según el propósito didáctico, a veces el espacio de intercambio es breve y recoge algunos comentarios más o menos espontáneos o propuestos por el docente. En otras ocasiones se instala una conversación más sostenida donde se releen fragmentos de las historias y se debaten posibles interpretaciones fundamentadas en las palabras del texto,

en otros textos o en las experiencias del lector.

En muchas oportunidades, cuando avanza la experiencia de los lectores se despliegan verdaderas *conversaciones literarias*, cuando la reflexión prospera y se instala sobre el lenguaje: la musicalidad de los versos, las connotaciones de las imágenes, la construcción de los personajes, sus estados mentales y su relación con las tramas, las posiciones de los narradores, sus puntos de vista, las distancias que toma el narrador de los hechos, las discrepancias entre la sucesión y duración material del tiempo de las historias en contraposición con los tiempos del relato, etc.

Estas conversaciones son posibles bajo ciertas condiciones: el docente ha leído detenidamente las obras antes de presentarlas ante los chicos y ha tomado nota de los aspectos en los que es necesario detenerse para profundizar la interpretación²²; escucha con atención los pareceres y sentires de los estudiantes, no exige que expresen sus ideas en *lenguaje técnico*, espera y da lugar para que las conversaciones se fortalezcan. No se trata de una espera pasiva porque intenta que los niños y niñas empiecen a advertir que en todo cuento “siempre viene un malo a armar el lío y si no, no hay cuento”, que *Voces en el parque* no narra cuatro historias, sino la misma contada por el niño, la niña, el papá y la mamá ya que desde distintos *puntos de vista* no se ve ni se siente lo mismo ante los mismos hechos, que un lobo que piensa como un humano considerado y amable no puede dar lugar a las mismas tramas que los lobos feroces. Sostener a menudo estas conversaciones conduce, más tarde o más temprano, a que las reflexiones resulten cada vez más profundas.

En las aulas, seguramente, no hay conversaciones de un tipo o de otro sino momentos dentro de las conversaciones que se acercan más a uno u otro. La lectura nunca es cuestión de “todo o nada”, en cualquier aproximación siempre se puede hacer algo más para que niños y niñas avancen como lectores.

Leer por sí mismos para otros oyentes

En cualquier año de la escolaridad las situaciones y modos de leer muchas veces se combinan: se lee un cuento completo a través del docente y al día siguiente se lo relea y se elige un episodio con muchos diálogos –por ejemplo, el del lobo disfrazado de abuelita en *Caperucita Roja*, en los primeros años, o el momento en el que el detective pone en evidencia al asesino en una novela policial, con los más grandes- y se focaliza la conversación sobre los engaños o sobre el razonamiento del investigador.

Luego, en el aula de los más pequeños, por parejas pueden revisar los ejemplares del cuento y localizar el fragmento elegido. Con ayuda del maestro o la maestra o

²²*El gato con botas*, por ejemplo, suele leerse a los niños pequeños; es el maestro quien necesita incorporar en el intercambio sobre esta historia cuál es la intencionalidad que guía al Gato –su deseo de que su amo sea rico para vivir él mismo “como un rey”- para que los pequeños lectores descubran sus trampas y sus engaños.

colaborando entre sí, los niños pueden releer por sí mismos el episodio y ensayar el diálogo para hacérselo escuchar a los demás compañeros.

En el caso de los alumnos del segundo ciclo, la propuesta puede resultar bastante similar: releer entre dos o tres el diálogo en el que el detective explica a su ayudante y a algún otro interlocutor cómo llegó a descubrir al culpable y ensayarlo algunas veces hasta poder ofrecer a sus compañeros una lectura convincente del relato.

Como cuando se comparte la lectura o la representación de una obra de teatro en la que los niños y las niñas asumen distintos roles, es necesario haber conversado profusamente sobre la psicología de los personajes y haber ensayado varias veces para lograr leer en voz alta con una interpretación adecuada.

La lectura para otros oyentes –lectura en voz alta- dentro de la escuela requiere de la relectura previa, del tiempo para reflexionar sobre el sentido de lo que se lee y del tiempo de ensayo. La lectura en voz alta no debe ser el resultado de un pedido que pueda poner en evidencia las dificultades de un estudiante ante sus compañeros y compañeras.

Escribir sobre lo leído

Hemos estado hablando sobre situaciones y modos de lectura; el desafío consiste en que niños y niñas escuchen leer, releen lo que han escuchado, lean textos no tan conocidos, los valoren según múltiples criterios, los comenten o resuman

Pero no es todo. Algunas veces, se escriben listas de los personajes y a medida que se avanza se van anotando sus características, sus intenciones, las expresiones que repiten a menudo. En otras ocasiones se reformula entre varios compañeros y compañeras el estribillo de una canción o se inventa entre todos una nueva estrofa u otra aventura del protagonista por dictado al maestro o entre tres estudiantes se agrega un nuevo capítulo de la novela que se lee en clase.

Los chicos y chicas también necesitan tener oportunidades frecuentes de *escribir sobre lo leído*, no sólo porque es importante “decir por escrito” sino porque poner por escrito, en las propias palabras, fortalece la comprensión del sentido, de la estructura, de la fuerza ilocutiva –¿es una obra convincente, emocionante, realista?-, de la belleza de las obras que otros han producido.

Distintos tipos de recorridos

Es necesario seleccionar obras para distintos tipos de situaciones y para distintos modos de leer y reservar las más potentes para intercambios más prolongados y profundos en el marco de secuencias o proyectos.

“Recorrer” es andar de un modo particular, con detenciones en puntos previsibles. Recorrer unas lecturas supone decidir qué leer y cómo, no es una simple selección de textos porque se traza un camino de experiencias de lectura que se apoyan en uno o más

conjuntos de textos organizados de manera variada, y que habiliten a los alumnos a establecer relaciones diversas y personales entre los textos, entre estos y el contexto de producción, atravesando épocas, espacios y, también, géneros.” (Dib, J; 2017:2)

Los recorridos²³ se pueden organizar en torno a:

Géneros y subgéneros. Al familiarizarse y profundizar sobre lecturas de coplas, obras de títeres, cuentos fantásticos o maravillosos se puede ir aproximando a los niños y a las niñas a las regularidades que vinculan cada conjunto a la vez que apreciando que cada obra es única. El propósito fundamental sigue siendo leer, pero leer mucho de algo hace inevitable conversar y reflexionar sobre lo que hay en común entre todas las obras y lo que distingue a cada una dentro de un conjunto con parecidos.

Tramas. Muchas narrativas se organizan en tramas muy reconocibles. De manera que es posible organizar un recorrido por cuentos acumulativos, repetitivos, encadenados y circulares; cuentos en torno a viajes, hazañas o engaños; a sucesión de hechizos y transformaciones; cuentos donde se conoce un asesinato desde la primera línea, se sospecha de todos desde el primer párrafo y el resto se dedica a develar el caso. Un recorrido en torno a una trama pone en primer plano la estructura de la narración.

Autores. Las obras de un mismo autor suelen compartir géneros y temas, recursos del lenguaje, personajes y ambientes. Los recorridos por autor conducen a leer no solo su obra sino lo que otros lectores (especialistas) nos cuentan sobre sus interpretaciones y experiencias o sobre hitos de sus vidas que se vinculan con las obras.

Personajes prototípicos. Son personajes muy estables en cuanto a sus rasgos identificables en la literatura de distintos pueblos: el zorro astuto y el sapo charlatán en nuestra región, las brujas malvadas y los ogros que comen a los niños, los detectives detallistas y observadores y muchos otros. Los prototipos trascienden las culturas que le dan origen, sobreviven su tiempo. Solo nombrarlos, en otros lugares y tiempos, evoca sus cualidades siempre fijas. “Este tipo de recorrido permite que los lectores reconozcan las acciones a partir de las cuales está construido el personaje y el modo en que estos rasgos arquetípicos funcionan en la estructuración de las historias literarias. También les permitirán advertir las reformulaciones, parodias y transgresiones que proponen las obras de autores contemporáneos cuando retoman estos personajes.” (Carballar et al., 2019)

Personajes literarios. Son personajes que se repiten en un autor o que frecuentemente son evocados en obras de otros autores, a veces de manera paródica o novedosa, dando lugar a nuevas historias (Sherlock Holmes, Drácula, Alicia, Pinocho, El Quijote, Romeo y Julieta, Cyrano, Robin Hood). Ya se trate de leer profundizando en sus rasgos para

²³ En este punto seguimos tanto las sugerencias de situaciones que se encuentran en el Diseño Curricular de la Provincia de Bs, As. 2008 (que no emplea el término “recorrido” pero refiere a modalidades organizativas en torno a personajes, versiones, géneros, autores, tradiciones, etc) como la propuesta de organización de Carballar et al., 2019.

producir historias semejantes o de transgredirlos para crear nuevas, los personajes siempre conducen a adentrarse en las relaciones entre su hacer, sentir y pensar y a los complejos vínculos entre su carácter y las tramas.

Versiones. Para comprender que una misma historia puede ser relatada de maneras muy diferentes (algo que no solo es importante en la lectura de Literatura) es necesario haber leído varias versiones de la misma historia. Existen diversas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero.

Tradiciones. Cada pueblo posee una tradición cultural que reúne su manera de ver el mundo, “allí donde resuena el coro de voces” que contiene el patrimonio sus textos, acumulados a lo largo de los siglos. “Cada texto, cada obra, se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás (...) Las obras, motivos, temas o personajes de una tradición sobreviven las generaciones y vuelven a encarnar una y otra vez, hasta la actualidad. A través de su lectura, los niños pueden entender cómo funciona ese eco y entablar su propio diálogo personal con la tradición” (Colomer, ob.cit.: 28) Algunas tradiciones nos resultan más familiares -porque entre nosotros circulan más textos o porque autores de contemporáneos muy conocidos se hacen eco de esas voces- como la hebrea, la grecorromana, la centroeuropea o la oriental. Otras nos parecen más distantes porque no es usual que nos encontremos con sus obras o no las reconocemos a simple vista (como la musulmana, la africana o la hindú). Adentrarse en una tradición es también entender a los otros encarnados en sus literaturas.

Ideas para organizar la progresión²⁴

Si bien existen catálogos de recomendaciones de libros por edad y algunos criterios de sentido común acerca de qué se puede leer con chicos y chicas de 6 a 11 años, nunca son juicios definitivos ni generalizables. Hay chicos de 6 que leen textos que las editoriales recomiendan para los de 11 y chicos de 11 que se deleitan con historias para muy pequeñitos. Afortunadamente la edad no baja barreras ni abre puertas para todos por igual. La trayectoria de cada lector y las oportunidades de lectura que, en este caso, la escuela tiene obligación de brindar, parecen ser más potentes que muchas recomendaciones muy difundidas.

A modo de orientación se pueden enunciar algunos criterios que provienen de la crítica de literatura infantil y juvenil, así como de la crítica literaria en general. Otros se han

²⁴*ibid*, p. 28-31

ido asentando a lo largo de muchos años de experiencia en las escuelas.

Los relatos más accesibles a los chicos suelen ser aquellos donde una voz (un narrador) cuenta una historia. Sabe todo lo que pasó, habla en tercera persona desde fuera de la historia “como si fuera verdad” por más que los lectores den por descontado que no es así y sigue el orden temporal de los acontecimientos relatados (primero cuenta lo que pasó primero y así siguiendo).

Se trata de una (sola) historia situada en el pasado; responde a un solo modelo convencional de género -el del cuento popular- y expresa los tipos textuales propios de la narración -el diálogo, la descripción y la enunciación narrativa (no se incluye una orden judicial o un poema en el interior de la narración)-. La historia habla de un personaje (fácilmente imaginable, que tiene nombre) en un escenario (representable sin dificultad) a quien le ocurre un conflicto externo (lo abandonan en el bosque, intentan matarlo, queda huérfano, se pierde) que tiene una causa bien determinada (la pobreza, la orfandad, la multitud). El relato se desarrolla según relaciones de causa-efecto: como no tiene piedritas, tira migas; como tira migas, los pájaros se las comen; cómo se las comen, no encuentran el camino de regreso; etc. Se resuelve al final con la desaparición del problema planteado.

Cuando cualquiera de estos elementos se complica se va progresando. Por ejemplo, puede haber una historia dentro de otra, un final abierto o un salto temporal hacia atrás; pueden aparecer personajes secundarios, pueden contar distintos narradores, los personajes pueden no asumir tipos previsibles y desencadenar tramas igualmente no previsibles.

La mayoría de los libros ilustrados para primeros lectores son cuentos con poco texto y una unidad de sentido. Pero no tenemos por qué condenar a los pequeños a “poco texto”, podemos incluir textos más extensos leídos a través del docente. Es lo que ocurre con los cuentos maravillosos de los Hermanos Grimm o de Hans Christian Andersen que todos. En esos casos, luego de la lectura a través del docente y la conversación en torno a las obras es posible pensar en la lectura de los niños por sí mismos de algunos fragmentos muy significativos.

Para que los lectores no tengan problemas en establecer relaciones de causa-efecto entre un número elevado de acciones narrativas, los relatos suelen organizarse en secuencias narrativas muy cortas y con un grado muy elevado de autonomía narrativa, de modo que, en muchos cuentos, las diversas aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada. Recordemos la historia de *El patito feo*: el protagonista sufre una serie de ataques y enfrenta múltiples adversidades; cada instancia empieza con la llegada del patito a un nuevo escenario hasta su huida hacia el próximo refugio que encuentra, antes de llegar a reunirse con su verdadera familia, los cisnes. La clave es siempre la repetición –llegada-ataque-huida, en el caso señalado- que facilita la previsibilidad. La misma también puede estar favorecida cuando

Dentro de una historia marco se desarrollan varias historias independientes narradas por un mismo narrador, generalmente con frases que abren y cierran y situaciones

previsibles.

Dentro de una historia más o menos cohesionada hay un solo hilo argumental y la mayoría de las escenas se arman repitiendo una acción con un cambio de personajes.

Escenas encadenadas en forma de tensión ascendente bajo moldes acumulativos, de vuelta y revés, etc. Pueden ir apareciendo animales cada vez más grandes o más exóticos.

Repetición de tres pruebas, tres intentos o circulares, muy usada en los cuentos populares.

Desde el punto de vista de la experiencia acumulada en las aulas (siempre entrelazada con los criterios de la Literatura), sabemos:

- Los recorridos en torno a personajes prototípicos y las comparaciones de versiones son buenos caminos por donde comenzar.
- El seguimiento de personajes prototípicos, por su conducta previsible y bien definida, son adecuados para los inicios, dejando los personajes literarios para un poco más adelante.
- Las transgresiones de obras clásicas, que suelen deleitar a los adultos, tienen sentido cuando los chicos ya conocen a los clásicos que evocan o refieren.²⁵
- La poesía con mucha musicalidad, las canciones, las adivinanzas, los cuentos de nunca acabar, las historias con reiteraciones, los *limericks* y otras formas versificadas son óptimas para enseñar a leer por sí mismo.
- En el primer ciclo, más tradición oral que autor pero sin ausencia de los autores. En segundo ciclo, más autores, incluidos los que no escribieron especialmente para niños. Los autores que no escriben exclusivamente “para niños” van predominando cada vez más a lo largo del segundo ciclo.
- El teatro es especial para recorridos que conduzcan a la lectura en voz alta.



En todos los casos, “antes” y “después” son expresiones relativas. No quiere necesariamente decir “al año siguiente” o “después de que todos ya sepan todo sobre lo anterior”. A veces, simplemente, significa “empezar por” dentro de un recorrido.

Sin duda, la lectura abundante y la conversación despreocupada por la corrección y ocupada en el debate de interpretaciones diversas, algunas que nacen de los propios chicos, otras que el adulto lleva al aula para iluminar otras maneras de acercarse a las

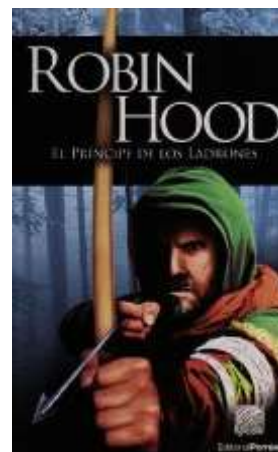
²⁵Las Caperucitas que engañan al lobo resultan graciosas solamente para aquellos lectores que conocen muy bien *Caperucita Roja*, el relato clásico.

imágenes de los poemas, a las escenas del teatro o las historias narradas conduce a que los chicos progresen en:

La comprensión, interpretación y producción de distintas maneras de estructurar las historias.

La capacidad no solo para entender una historia sino también para apreciar el lenguaje que se emplea para relatarla.

La familiarización y el dominio de cada vez mayor cantidad y variedad de experiencias estéticas, la capacidad para apreciar que las palabras tienen “espesor”, “textura”, “densidad”, que no da lo mismo leer, escribir o decir las cosas de cualquier manera.



La interpretación y articulación de las distintas voces que resuenan en los textos, sus puntos de vista, distancias y posiciones ante los hechos, algunas compartidas y otras divergentes con el lector en formación.

La interpretación y comprensión de la experiencia humana a través de la vida y el sentimiento de los personajes, de los autores, de las tradiciones, cada vez más amplios, cada vez más diversos, cada vez menos misteriosos y más cercanos a uno mismo. En el mismo sentido, la comprensión de otros tiempos y espacios, jamás vividos pero muy conocidos a través de la lectura.

Por todo lo dicho, es evidente que formar lectores de Literatura no es solo enseñar a leer los textos (y contestar correctamente cuestionarios); va más allá, es formar seres humanos más comprometidos con el mundo que la Literatura hace presente en las aulas.

Nivel Secundario / Centro de Formación Integral

Ciclo Básico

La selección de los textos literarios

En términos generales, es conveniente seleccionar textos que sean lo más abiertos posibles, es decir que favorezcan la intertextualidad (vinculación con otros textos y otros lenguajes, por ejemplo el cine y la pintura), que conduzcan al trabajo activo del lector y a

la confrontación de interpretaciones. Es importante ofrecer libros de autores que los alumnos/as conozcan y demanden, y otros que les resulten totalmente novedosos –y aunque se privilegien a los escritores/as argentinos y latinoamericanos- que sean de distintas nacionalidades-, ser muy amplios en la selección de textos y autores para que puedan conocer todos los géneros y brindar un abanico posible en el que haya textos de lectura obligatoria y otros de lectura optativa. Se puede distinguir así tres categorías de textos a leer (que organizan también distintas situaciones de lectura en el aula):

1. Los que son de lectura optativa: el docente da un abanico de posibilidades. Por ejemplo si deben leer dos novelas policiales, una de ellas es la que leen todos y la otra es la que elige el alumno entre un listado de una cantidad determinada de opciones. Aquí se pueden agregar autores más vinculados a la cultura popular, por ejemplo poetas del cancionero (Páez, Serrat, García, Yupanqui, Dávalos, Manzi, Expósito, entre otros).

2. Los que son elegidos libremente: son textos que el alumno elige por su cuenta.

3. Los que son obligatorios: se entiende aquí que el alumno tiene derecho a apropiarse de un corpus de textos que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, y son considerados por ella clásicos. Si bien durante los últimos años se han suscitado largas y arduas discusiones en torno a cuál ha de ser ese corpus y en qué nivel de prescripción se lo debe presentar (es decir, si debe constituir o no un canon literario).

En este Diseño Curricular se ha decidido presentar a modo de corpus literario sugerido (ver Anexo en este Diseño), una selección de textos que tiene como objeto orientar al docente en la ardua tarea de selección y en la no menos compleja definición de los que pueden ser considerados textos significativos para la tradición cultural. Esta selección descansa entre otras, sobre la idea de que todo texto es producto de la cultura, pero corresponde a la escuela tomar de su historia aquéllos que considere valiosos para transmitir a las nuevas generaciones, tanto para que pervivan a lo largo del tiempo, como para que las nuevas generaciones los modifiquen. Organizar el conocimiento (no sólo de los textos literarios) pensando en transmitirlo a las nuevas generaciones, supone inevitablemente llevar a cabo una selección. Esto no significa de ninguna manera que todos los demás textos no sean importantes para comprender la tradición cultural y, de hecho, es posible llevar al aula otros textos que no estén aquí sugeridos, que el docente considera que es necesario y/o valioso. Éste ha sido uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo esta selección: que los alumnos/as terminen de cursar su ESB habiendo leído ciertas obras que pueden ser consideradas parte de la tradición literaria y de gran valor dentro de ella.

Otro de los criterios que se consideraron son los potenciales intereses de los alumnos/as, como lo son los textos de terror, de ciencia ficción y las novelas de aventuras. Es posible hacer un cruce entre lo que es considerada “buena literatura”, o literatura clásica con libros que planteen temas que, por la edad y/o el contexto sociocultural de los alumnos, sean particularmente atractivos e interesantes para ellos. En cualquier caso, cuando el docente lleve a cabo la elección de los textos de este corpus

que los alumnos/as leerán debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con esa selección y si ésta es realmente la más propicia para llevarlos a cabo. Asimismo, es recomendable variar los modos de abordar los textos, de modo tal que los alumnos se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les van a permitir comprender la variedad de posibilidades con las que se enfrenta el lector de literatura. Así se puede tener por ejemplo en un mismo trimestre, como actividad permanente la lectura de novelas, y como proyecto especial, la investigación acerca de una escuela literaria.

Se orienta referenciarse en el **ANEXO Textos Literarios** para la selección de las obras incluidas en el corpus propuesto en el Nivel.

Link: <http://bit.ly/2uGyJvO>

Ciclo Superior

La selección de obras literarias

Al igual que en 1º, 2º y 3º año, en los años superiores se propicia la intertextualidad; es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan “dialogar” con otras obras de diferentes autores, épocas y nacionalidades (tanto como de otros lenguajes artísticos).

Esto significa que existe una apertura desde las obras escritas originalmente en nuestro idioma, hacia las obras pertenecientes a la literatura universal. El docente deberá decidir cuáles son los textos más pertinentes para que los estudiantes lean, considerando el anexo de autores sugeridos donde se han privilegiado autores contemporáneos de literatura en lengua española.

Del corpus presentado en el anexo los estudiantes deben haber transitado a lo largo de 4º, 5º y 6º año por:

- La lectura de por lo menos seis obras;
- La obra de por lo menos dos autores en profundidad;
- un recorrido personal de lectura donde cada uno decida qué autor seguir;
- El análisis del estilo de los autores que se seleccionan para cada año, de las características de su obra, su contextualización y la lectura de textos críticos en torno a dicha obra.

Por ende, el docente deberá privilegiar a la hora de planificar los recorridos de lectura:

- Los autores que no deben dejar de leerse; es decir, aquellos que el docente considere imprescindibles para la formación de los estudiantes. Conviene abordar estos autores con el grupo completo, dado que esto facilitará la modelización de la lectura (cómo leer, cómo analizar, cómo discutir acerca de lo leído, etc.);

- Los autores que los estudiantes eligen grupalmente;
- Los autores que cada estudiante elige de manera individual.

Una buena selección de textos debería considerar dentro de las cosmovisiones indicadas:

- El anexo de textos sugeridos;
- La variedad de géneros que se abordan en cada año;
- La diversidad de las nacionalidades de los autores;
- La complejidad creciente de los estilos;
- La planificación del ciclo completo.

Se orienta referenciarse en el **ANEXO Textos Literarios** para la selección de las obras propuestas en el corpus del Nivel.

Link: <http://bit.ly/2uGyJvO>

ANEXO 1

ESPACIOS Y MATERIALES PARA BUSCAR OBRAS

103

- Los materiales que se encuentren en la biblioteca de la escuela, en general.
- Los libros distribuidos por el programa Mi Biblioteca Personal en el año 2012. En el siguiente enlace se puede acceder a una vista rápida de las obras e, inclusive, es posible bajarlas en pdf si no existiesen materialmente en la escuela: Mi biblioteca personal - Dirección General de Cultura y Educación

- Los libros que integran las Colecciones de Aula, que fueron distribuidos en 2015 por la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. El material se encontraba organizado en cajas de distintos colores por grado. Cada color es una colección distinta aunque pertenezca al mismo grado, por eso los títulos son numerosos en las escuelas que cuentan con varias secciones. Estas colecciones fueron pensadas para formar parte de la biblioteca del aula. También, estuvo previsto que sus libros pudieran viajar de un salón a otro, ir a la casa de cada alumno, ser prestados y compartidos. Para ver al listado de títulos: Colecciones de Aula –

Además, si se desea algún texto por fuera de estas colecciones disponibles en la escuela se puede acudir a otras bibliotecas próximas a las escuelas y a portales de bibliotecas virtuales:

- La Biblioteca del CIE de cada distrito.
- Para buscar las bibliotecas populares, aquí se puede encontrar la más cercana Bibliotecas Populares

○ El Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación también cuenta con una colección de obras descargables: Literarios

La Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil Miguel de Cervantes contiene un catálogo virtual de autores españoles e hispanoamericanos de obras infantiles y juveniles.

Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil

○ Revista Imaginaria, cuenta con reseñas, biografías, artículos y algunas obras de Literatura infantil y juvenil de escritores argentinos y latinoamericanos.

Imaginaria –Revista sobre literatura infantil y juvenil

○ Biblioteca Digital Ciudad Seva contiene cuentos, poemas, minicuentos, novelas, teoría, obras de teatro, ensayos...

Biblioteca Digital Ciudad Seva – Ciudad Seva - Luis López Nieves

○ Fundación Cuatrogatos: literatura infantil y lectura. Sección Ficciones.

<https://www.cuatrogatos.org/>

Los recorridos podrían incluir alguna ficción digital. Algunas posibilidades gratuitas:

● Leyendas:

Animación: De la serie Taller de historias en Paka-Paka: Leyendas varias

La leyenda del yaguareté | Videos

Animación: De la serie Leyendas a contraluz, la leyenda de la yerba mate:

REALIZADORES ARGENTINOS

● Cuentos de autores contemporáneos:

Animación + lectura de actores y niños: Cuentos de Foquito (SAGAI) – App gratuita para android o iphone – Una vez instalada la app en tableta o celular, se pueden bajar los videos y pasar sin necesidad de conexión a internet.

Animación: De la serie Cuentos del árbol – Paka-paka:

Cuentos del árbol

● Cuentos tradicionales:

Animación: De la serie Cuentos de había una vez (Paka-Paka) –

Cuentos de había una vez

Piedra libre, Medialuna! – App gratuita de Paka-Paka

● Libro álbum:

Cortometraje: La cosa perdida basada en mismo libro de Shawn Tawn

La cosa perdida [Cortometraje]

Cortometraje (2007): El pato y la muerte basada en El pato, la muerte y tulipán de Wolf Elbruch

VIDEOCUENTO "EL PATO Y LA MUERTE" CORTOMETRAJE 2007 FANDUB

Animación: El increíble niño come libros de Oliver Sheffers –

El Increible Niño Come Libros - Club de la Galaxia

● Microrrelatos de Clara Anich (para mayores):

Anich Clara | Árbol Ficciones Digitales | ArgentinaPoesía:

● Relatos mitológicos: Escuela de innovación y Conectar Igualdad

Audiovisual

- Crecer en poesía. Plan Nacional de Lectura, publicado como recurso en Educ.ar
Crecer en poesía
- Poesías digitales. Encuentro.
Susurro y Altavoz - Poesía interactiva. Domo.
Un Latigazo

SITIOS CON CRÍTICA DE OBRAS

Revista Imaginaria, cuenta con reseñas, biografías, artículos y algunas obras de Literatura infantil y juvenil de escritores argentinos y latinoamericanos. Imaginaria – Revista sobre literatura infantil y juvenil

Biblioteca Digital Ciudad Seva contiene cuentos, poemas, mini cuentos, novelas, teoría, obras de teatro, ensayos... Biblioteca Digital Ciudad Seva – Ciudad Seva - Luis López Nieves

Fundación Cuatrogatos: literatura infantil y lectura. Sección Ficciones.
<https://www.cuatrogatos.org/>

Lírica Popular de Tradición Infantil (España). Espacio dedicado al análisis y estudio de la Lírica Popular de Tradición Infantil, como aportación al estudio del patrimonio cultural y literario que representa el Cancionero Popular Infantil.

http://www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/

Babar: revista de literatura infantil y juvenil.

<http://www.cervantesvirtual.com/portales/babar/presentacion/>

Linternas y bosques. Literatura infantil y juvenil: Blog destinado a reseñas críticas, recomendaciones, reportajes, recursos y obras cortas destinado a mediadores y al público infantil -juvenil <https://linternasybosques.wordpress.com/>

Anatarambana Literatura Infantil: Blog para especialistas e interesados en LIJ.
<http://anatarambana.blogspot.com.ar/>

La memoria y el sol: Blog para lectores con información relacionada con los campos de la lectura y la literatura, especialmente la dirigida a niñas, niños y jóvenes.

<https://lamemoriayelsol.wordpress.com/>

Literatura, obras digitalizadas en el ámbito de los diferentes géneros literarios y de la historia de la literatura. <http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/>

Boletín de la Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil. Boletines sobre promoción de la lectura y la literatura infantil y juvenil.

http://www.cervantesvirtual.com/portales/asociacion_espanola_amigos_del_libro/presentacion/

Gretel. Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona: <http://www.gretel.cat/es/recomendaciones-lij/>

CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcgm8g1>

Peonza. Revista de literatura infantil. <http://www.peonza.es/html/revista.html> El Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). <http://blog.uclm.es/cepli/informacion/presentacion-2/> Revista Virtual:

Miradas y Voces de la LIJ. <https://academiaargentinadelij.org/miradas-y-voces-de-la-lij/> Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.org/> <https://www.cuatrogatos.org/>

Banco del Libro de Venezuela: Selección anual de “Los mejores del Banco” <http://bancodellibro.blogspot.com/>

Educación Artística

Consignas para incorporar a las propuestas de los niveles de la educación obligatoria

Educación Inicial

En las jornadas institucionales de febrero 2020 se desea que cada institución de la provincia de Buenos Aires pueda diseñar estrategias de intervención pedagógica priorizando las prácticas de lectoescritura, de acuerdo a las particularidades de cada establecimiento. En este sentido, se pretende habilitar la reflexión sobre la actividad artística en general y proponer herramientas que permitan fortalecer las prácticas de lectoescritura propias del nivel y de la modalidad, atendiendo a las particularidades de las diversas regiones y localidades de la provincia.

Propuesta de trabajo para ambas jornadas

A partir de la conformación de equipos o grupos de trabajo²⁶, realizar un relevamiento y selección de textos literarios, de preferencia cuentos cortos y de autores/as argentinos/as y latinoamericanos/as. Una vez realizado el registro de los títulos seleccionados (el relevamiento tendrá una duración breve conforme a los tiempos de la jornada), se propone la puesta en común de lo recabado, haciendo foco en los finales de los cuentos, con el objetivo de, en la segunda jornada, comenzar con la producción de una carpeta o archivo que contenga estos materiales y pueda ir completándose durante el año. El hecho de contemplar, exclusivamente, los finales para leer en clase, a la vez de trabajar la escucha y la atención, entre otros, vinculará a los/as niños/as con el pensamiento simbólico y la ficcionalidad, con propuestas pedagógicas que, en directa relación con los docentes de educación artística puedan llevar a completar el cuento, reinventarlo, imaginarlo y resignificarlo desde el lenguaje artístico que se considere.

Orientaciones para la selección de cuentos

-Búsqueda en la institución (en el caso de contar con una biblioteca, la participación de la/el bibliotecaria/o, será fundamental).

-Búsqueda a través de la red; bibliotecas digitales, plataformas y archivos virtuales, etc.

²⁶Sugerimos que si la institución cuenta con algún/a docente de Educación Artística, pueda transitar por los diferentes grupos actuando como moderador desde lo específico de las disciplinas artísticas.

- Registro y evocación de material trabajado en años anteriores.
- Sugerencias de lecturas propias de las/os docentes cuya intención sea incorporar este material en las clases.

Interrogantes para facilitar la selección

A continuación esbozamos una serie de preguntas orientadoras con la intención de facilitar la selección de materiales a través de la puesta en común, el diálogo y las hipótesis de trabajo que puedan surgir.

¿Quién no empezó alguna vez un libro por el final? ¿Qué temas, frases, palabras o conceptos se deberían tomar en cuenta para considerar cuáles son, entre varios, los finales de cuentos que puedan potenciar la propuesta, sin la necesidad de recurrir a su línea argumental? ¿Consideramos de suma importancia la distinción y reconocimiento de personajes típicos en los finales seleccionados? La selección de finales de un/a mismo/a autor/a o subgénero ¿tendrá los mismos propósitos que una selección de finales de características disímiles?

Recurso motivador de la propuesta

-Libro *Finales* (2013), del ilustrador y diseñador argentino Pablo Bernasconi.

Así lo explica su autor: "En *Finales* elegí últimos párrafos memorables e icónicos de la literatura universal siempre que no delataran ni arruinaran el resto de la lectura. Considero que es un gran aliciente para llevarnos a leer el libro desde el principio", invita el artista. Y recuerda que la obsesión de comenzar la lectura por el último párrafo lo acompaña desde la infancia: "Tengo esta «anomalía» desde que comencé a leer novelas cortas. Si tuviese que definir una causa, supongo que tendría que ver con la costumbre que me hacía empezar a leer los diarios por la página de los chistes, la última página (que era lo único que me interesaba). De chico recorría de atrás hacia adelante los diarios, y creo que ese mecanismo se trasladó luego a los libros. Como digo en el prólogo, este hábito es muy prolijo, ya que sólo leo el último párrafo, tenga una línea o dos páginas".

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.

Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.

Piglia, Ricardo: "Tesis sobre el cuento" y "Nueva Tesis sobre el cuento" en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.

Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Educación Primaria

En las jornadas institucionales de febrero 2020 se pretende que cada región de la provincia de Buenos Aires pueda dar a conocer a sus artistas locales, tanto los históricos como los de la actualidad, como una forma de profundizar la reflexión sobre la actividad artística en general y proponer herramientas que permitan fortalecer las prácticas de lectoescritura propias del nivel y la modalidad, atendiendo a las particularidades de las diversas regiones y localidades de la provincia.

Esta propuesta de trabajo se desarrolla atendiendo a los cuatro ejes estructuradores: tiempo, espacio, subjetividad y relato.

Primera Jornada

Determinar qué artista/s, de cualquiera de las disciplinas (pintura, escultura, música, danza, teatro, audiovisuales), han tenido o tienen alguna relación con la localidad o región en la que se ubica el establecimiento educativo. En algunos casos serán artistas muy reconocidos/as por los habitantes de la zona y en otros tal vez no tanto, sobre todo cuando se trate de artistas jóvenes y/o contemporáneos/as.

Dicha relación con el lugar puede ser porque el/la artista nació, estudió, vivió y/o produjo su obra allí, ya sea en la actualidad como en otro momento histórico.

¿Qué se sabe sobre el/la artista entre quienes participan de la jornada? ¿Hay información disponible en la biblioteca de la institución? Si se tratara de artistas visuales ¿Hay obras accesibles en la zona?

A partir de la información que se pueda reunir desde la oralidad, pueden generarse textos escritos en los que se vaya registrando el conocimiento obtenido. Si se cuenta con alguna bibliografía al respecto puede ser consultada y adjuntada a lo anterior. Si se tiene acceso a internet, pueden explorarse otras fuentes de información.

Segunda Jornada

Seleccionar a uno o más de los/as artistas investigados/as en la jornada previa. Recopilar más información y armar una carpeta. A partir de esta información proponer actividades que se relacionen con la propia asignatura de cada docente. Dichas actividades se podrán desarrollar a lo largo del ciclo lectivo según los cuatro ejes estructuradores propuestos en el diseño curricular: Tiempo, espacio, subjetividad y relato.

Se recuerda en qué consisten estos conceptos:

Espacio

Espacios reales, espacios virtuales, espacios sociales, creación de espacios imaginarios, con diferentes características (llenos/vacíos), con indicadores (adelante/ atrás), posibles de intervención, con modos de habitabilidad, entre otros, son conceptos que pueden

construirse desde cualquiera de los lenguajes/disciplinas artísticas, así como también desde todo tipo de cruzamientos que surjan entre estos.

Tiempo

Tiempo real, tiempo relativo, temporalidades subjetivas, pasado, presente y futuro, mediciones del tiempo: años, horas, minutos, segundos, duración, Historia (con mayúscula), tiempo mítico, etc.

Subjetividad

Exploración del concepto general de cuerpo/persona. Podemos incluir aquí temas relacionados a la identidad, lo subjetivo, la(s) historia(s) (con minúscula), los vínculos, las relaciones, el gesto, el comportamiento, lo vivencial, el Otro, los roles, la alteridad, entre otros.

Relato

Modos particulares de la construcción discursiva de sentidos (representativo, metafórico, poético, ficcional, entre otros). Relacionándolo con la categoría anterior, se trata aquí de indagar en la impronta subjetiva de las narrativas que elabora el sujeto hacedor. Lo social, lo comunitario, la situacionalidad, los rasgos identitarios culturales, el discurso, la opinión, lo diverso, son algunos de los temas que aquí podríamos tratar.

Pensar lo anterior en función de lo propuesto en el diseño curricular del nivel respecto a los *propósitos generales del área* de educación artística:

“Considerar la educación artística como parte integral de los proyectos institucionales a fin de facilitar y promover el trabajo inter-multi-transdisciplinario, tanto entre lenguajes artísticos como de estos con otros espacios curriculares. Incentivar y promover la Educación Artística dentro del concepto de educación inclusiva, generando las acciones necesarias para la plena integración de los niños con los ajustes necesarios y atendiendo a la heterogeneidad del aula. Propiciar espacios de trabajo grupales, tanto de producción como de análisis y reflexión donde se valore la diversidad. Promover y valorar las diversas manifestaciones artísticas del entorno sociocultural brindando herramientas para su comprensión, análisis y producción.”

110

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.

Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.

Piglia, Ricardo: “Tesis sobre el cuento” y “Nueva Tesis sobre el cuento” en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.

Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Educación Secundaria

En las jornadas institucionales, se pretende profundizar la reflexión docente sobre la construcción y aporte del pensamiento artístico en prácticas culturales concretas que atiendan a una mejor y más justa distribución del capital simbólico, a enriquecer las experiencias subjetivas y formativas de los/as jóvenes, apelando a trabajos colectivos que se enfoquen en las políticas de cuidado, fortaleciendo las prácticas de respeto, aceptación de lo diverso y la disminución de las múltiples formas de violencia.

En este sentido, se pretende habilitar la reflexión sobre la actividad artística en general y proponer herramientas que permitan fortalecer las prácticas de lectoescritura propias del nivel y de la modalidad, atendiendo a las particularidades de las diversas regiones y localidades de la provincia.

Propuesta de trabajo para ambas jornadas

Relevamiento y selección de letras de canciones en idioma español que trabajen con formas estereotipadas de la subjetividad, sea como refuerzo, ironía, deconstrucción y/o ruptura de los estereotipos. Puesta en común, registro y selección de títulos. Análisis y conformación de hipótesis de trabajo y actividades breves para trabajar en el aula. Se espera que este repertorio de letras de canciones conforme un banco de recursos, a completarse con el aporte de los/as estudiantes durante el año. Partir de estos materiales permitirá abordar de manera transversal las producciones simbólicas, con la posibilidad de articular los diferentes lenguajes artísticos de acuerdo a las características, problemáticas y situaciones particulares de cada institución.

Para la segunda jornada se propone establecer un espacio de debate que ponga en común lo recabado y se converse sobre el modo de incluir desde cada área o asignatura los materiales seleccionados y las acciones esbozadas durante la primera jornada.

Para ambos encuentros se sugiere que los docentes de educación artística, actúen como coordinadores o moderadores de los diferentes grupos de trabajo, dando cuenta de las posibilidades de intervención desde la especificidad de las disciplinas artísticas.

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.

Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.

Piglia, Ricardo: "Tesis sobre el cuento" y "Nueva Tesis sobre el cuento" en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.

Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Educación Superior

En estas jornadas del mes de febrero, se articularán las prácticas de lectura y de escritura como transversales a las diferentes disciplinas del nivel. Es propio del arte sacudir y ofrecer alternativas a ciertas acciones que, por lo general, se conciben estáticas y únicas al interior de las instituciones educativas. Las tradicionales situaciones de lectura y escritura pueden verse movilizadas desde los diferentes modos de hacer de lo artístico a través de sus materialidades, escalas y soportes, entre otros. El objetivo no será traducir, intercambiar o superponer lenguajes, sino habilitar un espacio de reflexión en el que lo proyectado se articule de manera relacional, optimizando al máximo las posibilidades de cada lenguaje. En síntesis, las actividades propuestas para estas jornadas no apelarán a detenerse exclusivamente en lo argumentativo de los textos o en “lectura de imágenes” o “ilustración de textos”, por ejemplo. Se pretende, entonces, que las reflexiones resulten de reconocer a las producciones artísticas como espacios o configuraciones ficcionales que despliegan lo poético.

Por otra parte, creemos necesario visibilizar la vinculación entre los saberes de tipo conceptual - el campo analítico - y el hacer - el trabajo material - es decir, el campo de la producción y/o de las prácticas profesionalizantes.

Cabe señalar la importancia de la contribución de todos/as los/as docentes, en tanto sujetos de derecho para la construcción de jornadas plurales, democráticas y participativas.

Primera Jornada

Analizar qué problemáticas vinculadas a la lectoescritura registran en las diferentes instancias de la carrera, de acuerdo a cada disciplina.

Proponer una serie de acciones a cumplir con el objetivo de facilitar, desde la institución, posibles soluciones a las problemáticas anteriormente enunciadas.

Elaborar un documento donde se especifiquen las acciones seleccionadas, atendiendo a la particularidad de disciplinas, niveles (Iniciación, Ciclo Medio, FO.BA, Ciclo Superior, etc.) y asignaturas.

Segunda Jornada

Debatir en mesas de trabajo cómo incluirían desde cada área o asignatura las acciones especificadas en la primera jornada.

Confecionar un documento general a modo de conclusión que incluya las propuestas de cada mesa.

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.

Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.

Piglia, Ricardo: "Tesis sobre el cuento" y "Nueva Tesis sobre el cuento" en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.

Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Modalidad Educación Artística

Introducción

La enseñanza de la Educación Artística en todos sus niveles y modalidades se asume como uno de los espacios de concreción del derecho de niñas/os, jóvenes, adolescentes y adultos/as a una educación pública y de calidad. La inclusión del arte y su enseñanza como campo de conocimiento obligatorio en la totalidad de las trayectorias educativas²⁷, implicó una conquista para todas/os las/os trabajadoras/es del área.

Es así como estas jornadas se inscriben en la intención de recuperar la centralidad de la enseñanza para garantizar a los sujetos el acceso a los lenguajes simbólicos, metafóricos y ficcionales indispensables para poder transitar críticamente el mundo que los rodea y construir nuevas experiencias arraigados en su tiempo y espacio.

Basadas en las prioridades de la política educativa provincial y con la intención que abonen al proyecto educativo de cada escuela, las propuestas elaboradas desde el área articularán de manera integral y, a su vez, desde lo específico de cada lenguaje –Artes Visuales, Danza, Música, Teatro-, las prácticas de lectura y escritura concebidas como política de Estado y como condición imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena, conforme se enuncia en la presentación de este Documento.

En este sentido, desde la Educación Artística, es pertinente incentivar las prácticas de lectura, oralidad y escritura, remarcando que el trabajo con textos es transversal a todas las disciplinas y se deben establecer acciones que, al integrar estas producciones, colaboren con el enriquecimiento de la enseñanza.

Las actividades diseñadas para estos encuentros, al tomar como eje las experiencias de lectoescritura, permitirán desestabilizar y cuestionar aquellas concepciones que ligan a la Educación Artística exclusivamente con condiciones innatas, destrezas técnicas, habilidades expresivas o creativas que conducen a acciones poco claras y contradictorias.

²⁷Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional. Resolución 111/10.

Estos espacios brindan la posibilidad de potenciar los rasgos más significativos de los discursos poéticos-metafóricos: las tensiones, las opacidades, las ambigüedades, la formulación constante de preguntas. La introducción de la complejidad del pensamiento en un contexto que, en lugar de aquietar, inquiete el conocimiento.

En las jornadas institucionales, se buscará profundizar la reflexión docente sobre la construcción del pensamiento artístico en prácticas culturales concretas y proponer conocimientos, estrategias y herramientas que permitan fortalecer las prácticas de lectoescritura propias de la modalidad, atendiendo a las particularidades de las diversas regiones y localidades de la provincia.

Escuelas de Estética

Con el fin de reconocer la actividad artística en el ámbito de desempeño del establecimiento, se propone realizar un relevamiento sobre las y los artistas que tengan alguna relación con la localidad o zona geográfica en la que esté ubicada la institución. Puede tratarse de artistas de cualquier época y disciplina cuya vida y/u obra tenga alguna vinculación con el lugar de referencia.

114

Primera jornada

Quienes participan de la jornada generan una lista de artistas locales “de todos los tiempos”, agrupándolos de acuerdo al lenguaje o disciplina que haya desarrollado en su carrera artística (habrá algunos casos en que un mismo nombre haya incursionado en disciplinas diferentes)

Ubicar en un mapa de la región a los artistas asignándoles un color diferente de acuerdo al lenguaje en que hayan trabajado: música, teatro, visuales, danza, audiovisuales.

Segunda jornada

Colocar una referencia en cada uno de los puntos señalados que remita a la biografía, información complementaria, reproducciones de obras, sitios y videos accesibles a través de internet, etc.

Proponer modos de acceso a dichas obras (si se encontraran en un museo, un edificio público, una plaza, etc.).

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

- Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.
- Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.
- Piglia, Ricardo: “Tesis sobre el cuento” y “Nueva Tesis sobre el cuento” en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.
- Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Secundarias Especializadas en Arte y Artística Superior

En estas jornadas del mes de febrero, se articularán las prácticas de lectoescritura como transversales a las diferentes disciplinas artísticas. Es propio del arte sacudir y ofrecer alternativas a ciertas acciones que, por lo general, se conciben estáticas y únicas al interior de las instituciones. Las tradicionales situaciones de lectura y escritura pueden verse movilizadas desde los diferentes modos de hacer de lo artístico a través de sus materialidades, escalas y soportes, entre otros. El objetivo no será traducir, intercambiar o superponer lenguajes, sino habilitar un espacio de reflexión en el que lo proyectado se articule de manera relacional, optimizando al máximo las posibilidades de cada lenguaje. En síntesis, las actividades propuestas para estas jornadas no apelarán a detenerse exclusivamente en lo argumentativo de los textos o en “lectura de imágenes” o “ilustración de textos”, por ejemplo. Se pretende, entonces, que las reflexiones resulten de reconocer a las producciones artísticas como espacios o configuraciones ficcionales que despliegan lo poético.

Por otra parte, creemos necesario visibilizar la vinculación entre los saberes de tipo conceptual - el campo analítico - y el hacer - el trabajo material - es decir, el campo de la producción y/o prácticas profesionalizantes.

Cabe señalar la importancia de la contribución de todas/os las/os docentes, en tanto sujetos de derecho para la construcción de jornadas plurales, democráticas y participativas.

Primera Jornada

Analizar qué problemáticas vinculadas a la lectoescritura registran en las diferentes instancias de la carrera, de acuerdo a cada disciplina.

Proponer una serie de acciones a cumplir con el objetivo de facilitar, desde la institución, posibles soluciones a las problemáticas anteriormente enunciadas.

Elaborar un documento donde se especifiquen las acciones seleccionadas, atendiendo a la particularidad de disciplinas, niveles (Iniciación, Ciclo Medio, FO.BA, Ciclo Superior, etc.) y asignaturas.

Segunda Jornada

Debatir en mesas de trabajo cómo incluirían desde cada área o asignatura las acciones especificadas en la primera jornada.

Confeccionar un documento general a modo de conclusión que incluya las propuestas de cada mesa.

Bibliografía

Acha, J., Colombres A. Y Escobar T.: *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2004.

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América Latina*, Editorial del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 2004.

Colombres, A.: *Sobre la cultura y el arte popular*, México, Ediciones del sol, 1987.

Belinche, D. y Larregle, M.: *Apuntes sobre Apreciación Musical*, La Plata, EDULP, 2006.

Piglia, Ricardo: “Tesis sobre el cuento” y “Nueva Tesis sobre el cuento” en *Formas Breves*. Buenos Aires, Anagrama, 2011.

Pujol, Sergio: *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

Educación Artística

Paula Sigismondo
y equipo de trabajo

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

PROPUESTA DE TRABAJO

PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS:

“El CEC como comunidad de lectores”

Palabras de bienvenida

Para este Equipo de Gestión, es muy grato ponernos en contacto con nuestras instituciones, darles la bienvenida a las Jornadas Institucionales que siempre son espacios de un fructífero trabajo, de intercambios y de encuentros donde podemos pensar-nos y repensar la institución, las prácticas que en ella circulan, los modos en que enseñamos y se aprende. Es muy importante compartir, en este marco de trabajo, la decisión político-pedagógica que tomó la DGCyE a través de la Subsecretaría de Educación y que se materializa a partir del cambio de estructura que pauta la Resolución 33/2020 y que reemplaza a la Resolución 2724/18: la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) vuelve a contar con el Departamento de Centros de Educación Complementaria, estructura que había sido suprimida entre el 18 de septiembre de 2018 y el 23 de enero de 2020.

Nuestras instituciones, nunca debieron haber perdido esa referencia en el nivel central y la decisión ahora tomada, busca reparar y visibilizar a las instituciones que forman parte de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social otorgándole la centralidad que para esta Dirección General y para esta gestión en particular tienen. Los CEC hacen a la identidad de la Dirección y nos sentimos profundamente orgullosos de contar con instituciones de esas características.

Introducción a las jornadas

Los Centros Educativos Complementarios (CECs) son instituciones de enseñanza y de cuidado, propias de la modalidad, a través de los cuales se viabiliza la complementariedad de los aprendizajes de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) con los niveles y con otras modalidades educativas.

Las y los docentes de los CECs planifican la enseñanza a partir de la Propuesta Curricular teniendo en cuenta los ejes curriculares y los núcleos de problematización de la misma. Esta planificación puede dar lugar al abordaje de proyectos transformadores

mediante la continuidad pedagógica con los contenidos de los Diseños Curriculares de los niveles y los saberes que las alumnas y los alumnos han aprendido a lo largo de sus trayectorias educativas, en sus escuelas de origen, en sus familias y en distintos espacios comunitarios.

Con el objetivo central de optimizar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en los CECs, el propósito de las jornadas institucionales del presente ciclo lectivo se orienta a reflexionar sobre las condiciones de enseñanza y revisar las prácticas docentes de los distintos grupos. En particular, en estas primeras jornadas se profundizará el Eje Curricular “Las Alfabetizaciones y múltiples lenguajes” y el Núcleo de Problematización “Las prácticas del lenguaje en el CEC”.

Propósitos de la jornada

- Analizar las prácticas de intervención institucionales y su anclaje en el Proyecto Institucional, en relación a la formación de NNyJ como lectoras/es.
- Diseñar en forma conjunta un Proyecto Institucional para que el CEC se constituya en una comunidad de lectoras y lectores.

Modalidad de trabajo grupal:

- La coordinación de la Jornada Institucional estará a cargo de un integrante del Equipo de Conducción Institucional.
- En cada Jornada, quien coordine solicita a uno o dos docentes que lleven registro de los intercambios y acuerdos para construir memoria sobre el proceso de reflexión y los acuerdos realizados. El registro se va continuando a lo largo de las Jornadas Institucionales, permitiendo documentar y profundizar dicho proceso. Para ello, es condición necesaria que en esa memoria se vean reflejados quienes participaron de las instancias de trabajo y que los registros sean leídos en cada encuentro. Dedicar tiempo a esas lecturas al finalizar o iniciar una nueva reunión, es un momento necesario porque posibilita volver sobre la función reflexiva del registro y también permite poner en circulación información y conocimiento producidos colectivamente.

Insumos necesarios para trabajar en las jornadas

- Planes de trabajo de proyectos y otras propuestas didácticas desarrolladas en 2019 en relación a los distintos recorridos lectores.
- Memoria de la última Jornada Institucional 2019.
- Colecciones y materiales de lectura para trabajar con los grupos.

ENTRE LIBROS Y LECTORES EN EL CEC

Cada lector/a ingresa a la cultura escrita de la mano de un otro significativo que acompaña a descubrir un universo de significaciones cada vez más rico: madres entonando canciones para acunar el sueño, abuelos narrando bellas historias de su pueblito de origen, a algún ser querido brindando rondas para jugar y compartiendo libros como tesoros; docentes y bibliotecarios de jardines, escuelas y centros educativos ofreciendo informaciones o dando voz a los cuentos y poemas.

Las diversas infancias y adolescencias que habitan las instituciones educativas ingresan con diferentes acercamientos al lenguaje escrito, situación que interpela a las prácticas docentes a la hora de pensar las condiciones educativas favorecedoras de la formación de lectoras y lectores.

Cuando se ofrecen múltiples oportunidades para acercarse a un entramado de textos e interactuar con otras/os, la lectura se vuelve una práctica poderosa de la que resulta difícil sustraerse; ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más protagonistas de sus vidas, a ser sujetos de su propio destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos. Así, la lectura se convierte en un maravilloso camino para descubrir el mundo circundante y al mismo tiempo, para simbolizar la propia experiencia vital, comprender la realidad cercana, reinterpretarla y mirarla desde otra perspectiva.

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2001).

Para favorecer la construcción de este trayecto lector desde los inicios de la escolaridad, es necesario garantizar espacios y tiempos, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañías para que la lectura “ocurra”, para que el placer de leer y aprender, tengan lugar. En este sentido, las instituciones educativas se tornan ámbitos posibles para conformar comunidades lectoras que van creciendo junto con las experiencias de NNyJ y adultos en torno a los libros.

“Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de ‘lo que no se entiende’ y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente –

institucionalmente – ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias” (Montes, 2006).

En consonancia con estas ideas, el CEC –como institución de enseñanza y de cuidado– es un espacio privilegiado para constituirse en una comunidad de lectoras/es, un lugar donde se pueden generar encuentros sistemáticos de intercambio entre alumnas/os, familias, docentes y materiales de lectura. A través de estos espacios, se busca que NNyJ tengan múltiples oportunidades de interacción con diversidad de géneros y subgéneros, obras clásicas y contemporáneas, autoras/es, ilustradoras/es, colecciones, ediciones de relevancia local, nacional e internacional.

El contacto con variados materiales permite organizar diversas escenas de lectura. Así, según los propósitos, en ocasiones son las y los docentes u otros actores institucionales del CEC y de la comunidad quienes leen un texto mientras las y los estudiantes escuchan. En otras situaciones son ellas y ellos quienes enfrentan por sí mismas/os el texto con distintos desafíos lectores.

A su vez, la lectura e intercambio en torno a un cuento, un poema o una nota de enciclopedia es el punto de partida para la lectura de otros textos, permitiendo así, organizar distintos recorridos lectores movidos por el deseo de seguir leyendo. Pensar en términos de itinerarios supone seleccionar textos que tienen algo en común (seguir un género o subgénero, una temática, un personaje, la obra de un autor, una colección...) y alberga la posibilidad de ensanchar los horizontes lectores, poniendo en juego distintos quehaceres de lectura: seleccionar y elegir qué material leer, escuchar leer, interpretar y realizar relecturas, recomendar obras, comentar y opinar sobre lo leído, etc.

Propiciar estos encuentros e intercambios entre estudiantes y docentes, estudiantes entre sí, estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad con los materiales de lectura, permite que todos los integrantes del CEC vayan construyendo una manera personal y, al mismo tiempo, compartida de vincularse con la cultura escrita.

“Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir discursos de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción. (...) Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos” (Olson, 1998).

Con respecto a los materiales de lectura a ofrecer, son varios los criterios que se entrecruzan a la hora de tomar decisiones. La necesidad de ampliar el universo lector de NNyJ es un criterio relevante para tener en cuenta, aunque no siempre resulta fácil

aplicarlo ya que el grado de desafío que un texto presenta para quien lee, se vincula con sus experiencias previas de lectura dentro y fuera del ámbito escolar. En consecuencia, es importante ofrecer la máxima variedad posible, balanceando los intereses, preferencias y gustos lectores (no siempre explícitos) de las y los estudiantes con los propósitos docentes.

La familiaridad tanto con el contenido de los textos como con el género, la estructura discursiva y el léxico es algo a considerar en el proceso de la selección. No se trata de "graduar" la presentación de los textos, sino de pensarlos en función de las trayectorias lectoras de los grupos. Tampoco es cuestión de evitar los textos supuestamente "difíciles", ya que dejarán de serlo en la medida en que se los aborde en la institución. Pero, en tal caso, al principio, se los reserva para situaciones muy asistidas por la o el docente.

La extensión del escrito es una pauta, sobre todo para las primeras infancias que se inician en la lectura, pero no exclusiva: no siempre un texto breve presenta menos problemas para ser interpretado. Además, cada lector/a no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer a otros. Por ello, es importante incluir en la selección tanto textos a los que las y los estudiantes pueden acceder por sí mismos, como aquellos que por su extensión y complejidad necesitan ser mediados por la lectura de un adulto.

Ciertas diagramaciones y marcas paratextuales también pueden influir a la hora de seleccionar textos. Algunos indicadores textuales (inclusión de fotos e ilustraciones, títulos y subtítulos, resaltados de textos, etc.) son de suma importancia para facilitar la exploración y la puesta en marcha de estrategias lectoras para el logro de distintos propósitos de lectura.

La forma de entrar en contacto con los materiales de lectura no es única. Para algunas y algunos estudiantes, el CEC constituye un espacio donde se retoman, amplían y profundizan las experiencias lectoras del contexto social-familiar y de sus escuelas de origen; para otras y otros, en cambio, se trata de un primer acercamiento para acceder a estas prácticas culturales. Más allá de los recorridos, la interacción con libros y con lectores es una oportunidad para trazar un camino de preferencias personales y forjar experiencias compartidas.

A partir de estas reflexiones, presentamos algunas preguntas que orientarán el trabajo durante las jornadas:

¿Qué leemos en las aulas de los grupos del CEC?

¿Cómo elegimos las lecturas?

¿Quiénes leen?

¿Qué tiempos y espacios destinamos a la lectura?

¿Qué lugar ocupa en las planificaciones docentes?

¿Y en el Proyecto Institucional del CEC?

¿De qué manera incorporamos a la comunidad en estos espacios de lectura?

Desarrollo de la 1era. Jornada Institucional

PRIMER MOMENTO: APERTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA JORNADA

Trabajo colectivo

Tiempo estimado: 30 minutos

El equipo de conducción sintetiza los propósitos de las jornadas y comparte la agenda de trabajo. Durante la presentación, explicita la modalidad de trabajo y luego hace referencia al Proyecto Institucional (PI) del CEC como herramienta didáctica imprescindible para organizar la enseñanza. Enfatiza en la tarea como una responsabilidad del colectivo escolar y oportunidad de crecimiento profesional.

Asimismo, anticipa que en esta jornada se hará especial referencia a las decisiones que se toman sobre el uso del tiempo didáctico y distribución de contenidos en torno al Eje Curricular “Las alfabetizaciones y múltiples lenguajes”. En particular, señala que se abordará el Núcleo de Problematización “Las prácticas del lenguaje en el CEC”, focalizando en las condiciones de enseñanza para planificar escenas de lectura e intercambios en el marco de la formación del lector/a, considerando la dimensión institucional y comunitaria. Es aquí donde el Equipo de Orientación Escolar (EOE) ofrece aportes desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa.

SEGUNDO MOMENTO: RECORRIDOS LECTORES 2019

Trabajo colectivo

Tiempo estimado: 90 minutos

El sentido de este momento consiste en recuperar los recorridos lectores desarrollados durante el año anterior. Para ello, el equipo de conducción coordina un trabajo grupal, relevando información a partir de la siguiente consigna:

Consigna

El CEC es un espacio propicio para conformar una comunidad de lectoras/es, un lugar donde se generan encuentros sistemáticos de interacción entre alumnas, alumnos, docentes, familias, instituciones de la comunidad y diversos materiales de lectura.

A partir de esta reflexión, conversen y listen las lecturas llevadas a cabo “efectivamente” en los grupos durante el ciclo lectivo 2019. Pueden organizar y completar un cuadro como el siguiente:



Grupos de Enseñanza	Situaciones de lectura 2019 (Textos, propósitos lectores, modos de leer...)

Analicen la información relevada a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué lecturas se ofrecieron? (qué se leyó, con qué propósitos, con qué formatos) ¿Cuáles fueron los criterios de selección? ¿Se presentaron distintos recorridos de lectura? ¿Cuáles? ¿Con qué criterios se organizaron?

¿Quiénes leyeron? (maestros, otros actores institucionales y de la comunidad) ¿Cómo participan en las distintas escenas de lectura? ¿Se evidencian distintas situaciones didácticas? ¿Cuáles? (lectura por sí mismo, entre pares, a través del maestro u otro adulto).

¿Qué situaciones de lectura se sostuvieron durante el año? ¿Cuáles variaron? ¿Se pudieron evidenciar algunas progresiones de lectura? ¿Cuáles?

Puesta en común:

En esta instancia de trabajo, el equipo de conducción invita a reflexionar acerca de las continuidades y rupturas en las propuestas de lectura listadas en el cuadro, poniendo en valor los acuerdos didácticos institucionales en el marco de la planificación.

Pausa (15 min)

TERCER MOMENTO: LA PLANIFICACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DEL COLECTIVO ESCOLAR

Trabajo colectivo

Tiempo estimado: 90 minutos

El sentido de este momento consiste en pensar la práctica de planificar como una responsabilidad del colectivo escolar y al mismo tiempo, una oportunidad para fortalecer la formación profesional. Para ello, el equipo de conducción propone observar un video donde docentes de 1º y 2º año de una escuela primaria²⁸ se reúnen para compartir los recorridos

²⁸ Se trata de la EP N°54, Berazategui, Buenos Aires, año 2020. Si bien el video seleccionado muestra un intercambio entre docentes del nivel primario, el propósito de su inclusión en esta jornada es centrarnos en las decisiones y acuerdos institucionales que se adoptan en la selección de materiales de lectura.

lectores realizados, reflexionar acerca de ello y esbozar itinerarios posibles para el próximo año. En ese espacio de intercambio, explicitan intenciones de enseñanza, discuten y seleccionan las prioritarias para su institución; al mismo tiempo, ponen en común los saberes de su experiencia y formación, reflexionando acerca de lo que saben de sus estudiantes y cómo van aprendiendo, acerca del diseño de situaciones de enseñanza y modos de intervenir. Es decir, deliberan sobre la enseñanza y el aprendizaje, componiendo una memoria didáctica de propuestas realizadas y otras nuevas para implementar en ese período de tiempo.

Se sugiere ver el video más de una vez porque volver a verlo permitirá advertir detalles importantes que pueden pasar desapercibidos en la primera observación. Para ello, en esta primera jornada, el equipo de conducción propone observar el video y tomar notas sobre aspectos que resultan significativos para la práctica docente en relación a los recorridos lectores.

Se presenta video “Reunión de planificación de la UP en el inicio del año escolar”:

“Reunión de planificación UP”.

<https://youtu.be/nRRKdI8lpxo>



Puesta en común:

En esta instancia de trabajo, el equipo de conducción abre un intercambio para socializar la toma de notas y realiza una primera sistematización de lo registrado para retomar y profundizar en el próximo encuentro institucional.

CIERRE DE LA JORNADA

Trabajo colectivo

Tiempo estimado: 15 minutos

En este momento, el equipo de conducción recupera los registros tomados durante el encuentro, explicita brevemente los conceptos más relevantes trabajados y orienta la lectura domiciliaria para comentar y profundizar en la segunda jornada. Para ello, distribuye los siguientes textos y videos:

Para todo el equipo del CEC:

- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 05/12. El grupo inicial de CEC como una Comunidad de Lectores.

- Montes, Graciela (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Argentina Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1>

Para distintos grupos (parejas o tríos docentes):

- AA.VV. (2013). "Itinerarios de lecturas", en Colecciones de Aula. Nivel Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- AA.VV. (2013). "Itinerarios de lecturas", en Colecciones de Aula. Primer Ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- AA.VV. (2013). "Itinerarios de lecturas", en Colecciones de Aula. Segundo Ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Carranza, Marcela (2007), "Algunas ideas sobre la selección de textos" en Imaginaria N°202. Buenos Aires. <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

- Devetach, Laura (2008), La construcción del camino lector. Córdoba, Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica, Cap. 1.

- Planificación docente en Caminos de tiza (1 de 4)

TV Pública Argentina

Seguimos recorriendo caminos de tiza. En esta oportunidad, junto a Mirta Goldberg, conversamos acerca de la planificación en las escuelas. Nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa la planificación en la tarea docente? ¿Atenta contra la improvisación?

Para indagar sobre este tema, recibimos a Santiago Vázquez, maestro de la Escuela N° 15; Betina Akselrad, Prof. de prácticas y residencia de la Escuela Normal N° 7 y coordinadora del equipo de ciencias sociales del nivel primario de Escuela de Maestros; y a Magalí Martínez, maestra bibliotecaria de la Escuela N° 15. Además, compartimos testimonios de docentes que nos aportan diferentes perspectivas y puntos de vista. Programa emitido el 02-06-2018.

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=iDH0wp2x5M8>

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=P4zFQJCA4FY>

Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=p5VZYENYGzM>

Parte 4: <https://www.youtube.com/watch?v=uvozMGV4qs>

Desarrollo de la 2da. Jornada Institucional

PRIMER MOMENTO: RONDA DE INTERCAMBIO

Trabajo colectivo

Tiempo estimado: 30min

El sentido de este momento consiste en comentar la lectura domiciliaria propuesta en la jornada anterior. Para ello, el equipo de conducción abre un espacio de intercambio acerca de conceptos centrales de los materiales bibliográficos sugeridos. Orienta el intercambio con relecturas, explicaciones y ejemplos de fragmentos relevantes de los materiales.

Luego del intercambio, señala que este segundo encuentro se centrará en **la planificación de los recorridos lectores durante el ciclo lectivo 2020.**

SEGUNDO MOMENTO: LA PLANIFICACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DEL COLECTIVO ESCOLAR

Trabajo colectivo y luego en pequeños grupos con puesta en común

Tiempo estimado: 90 minutos

El sentido de este momento consiste en reflexionar sobre los criterios de selección de los materiales de lectura con el objeto de profundizar y enriquecer los itinerarios lectores en el CEC. Para ello, el equipo de conducción proyecta nuevamente el video analizado en la jornada anterior con la siguiente consigna:

Consigna

“... que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse” (Montes, 2006).

A partir de esta reflexión reúnanse en pequeños grupos, incluyendo en cada uno de ellos algún integrante del EOE, e intercambien en torno a las siguientes preguntas:

Para el Grupo 1:

¿Qué materiales de lectura se muestran en la mesa de trabajo? ¿Se contemplan diversidad de géneros y textos? ¿Cuáles lecturas se deciden que son para primero y cuáles para segundo? ¿Y para cada período del año?

Para el Grupo 2:

¿Qué decisiones toman las docentes para pensar distintos recorridos lectores? ¿Cómo distribuyen y articulan el tiempo, qué contenidos (prácticas lectoras) ponen en primer

plano? ¿Cuáles pueden ser las razones que llevaron a las docentes a tomar cada una de estas decisiones?

Para el Equipo de conducción del CEC:

Durante la reunión, la coordinadora interviene en varios momentos con distintos propósitos:

Describan esas intervenciones y el sentido que resguardan en el marco de la reunión.

Tomen notas de sus observaciones.

Puesta en común

El equipo de conducción abre un intercambio en torno a los ejes de análisis planteados. Focaliza en los beneficios de instalar una práctica de planificación colectiva y sostenida para garantizar diversidades, continuidades y progresiones en la organización de distintos itinerarios de lectura.

Pausa (15 min)

TERCER MOMENTO: NUEVOS RECORRIDOS LECTORES. CONTINUIDADES Y PROGRESIONES PARA EL AÑO 2020.

Trabajo en parejas

Tiempo estimado: 90 minutos

A partir del análisis realizado en el momento anterior, el equipo de conducción retoma el cuadro elaborado en la primera Jornada y orienta la elaboración de la propuesta institucional de lectura para el 2020. Para ello, organiza una mesa de trabajo con distintos materiales (libros de la biblioteca del CEC y de otras instituciones comunitarias, las Colecciones de aula del Ministerio de Educación de la Nación, catálogos, listados bibliográficos y sitios web de consulta) y propone su exploración e intercambio. Luego, orienta la organización de propuestas de lectura con diversos recorridos lectores para los distintos grupos de enseñanza, poniendo en juego diferentes criterios de selección, propósitos y contenidos de enseñanza. Los EOE participarán activamente en estas definiciones, aportando elementos de fundamentación desde los lineamientos de la PCyPS y criterios desde la especificidad de cada rol.

Se sugiere completar un cuadro semejante al organizado en la jornada anterior con la ayuda de las preguntas que guiaron su análisis:

Grupos de Enseñanza	Situaciones de lectura 2020 (Textos, propósitos lectores, modos de leer...)

Puesta en común

En esta instancia, el equipo de conducción propone la socialización de las distintas propuestas lectoras para los diferentes grupos del CEC. Durante el intercambio valora la presencia de diversidades y continuidades en los recorridos lectores y orienta la discusión y reflexión acerca de los criterios de selección de textos en forma articulada y progresiva. Asimismo, focaliza el intercambio en la necesidad de ampliar el horizonte lector de los y las estudiantes y conformar redes de lectura que trasciendan las paredes de la institución.

Reflexiones finales y cierre de la jornada*Trabajo colectivo y luego individual**Tiempo estimado: 15 minutos*

El equipo de conducción retoma las memorias de ambas Jornadas y sintetiza los principales ejes de trabajo desarrollados, focalizando en el CEC como un espacio posible para conformar una comunidad de lectores, un ámbito propicio donde la lectura ocurra, donde la experiencia de intercambio, la implicación personal en las historias leídas y en la recreación de otros mundos posibles, tengan lugar. Asimismo, enfatiza en la importancia que adquiere el CEC en tanto institución que articula no solo con las escuelas de origen, sino también con las familias y las organizaciones de la comunidad, con el propósito de lograr una verdadera multiplicación de formación de lectores, por ello es necesario reflexionar acerca de los criterios de selección de los textos, propósitos y contenidos de enseñanza y de establecer acuerdos institucionales para organizar los itinerarios lectores.

Para enviar a la Dirección de la Modalidad:

Finalizadas las Jornadas Institucionales, solicitamos el envío de los siguientes materiales que serán valiosos insumos para posteriores encuentros de trabajo:

- Cuadro elaborado sobre propuestas lectoras:

Grupos de Enseñanza	Situaciones de lectura 2020 (Textos, propósitos lectores, modos de leer...)

- Listado de criterios de selección de los materiales de lectura acordados institucionalmente.

Fecha límite de entrega: **06/03/2020**

Dirección de correo electrónico: asesores3psicologia@abc.gob.ar

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DISTRITALES Y EQUIPOS DE INCLUSIÓN

Palabras Introductorias

Para este Equipo de Gestión, es muy grato retomar el contacto con cada integrante de nuestras estructuras territoriales, darles la bienvenida a las Jornadas Institucionales que siempre son espacios de un fructífero trabajo, de intercambios y de encuentros donde poder pensar- nos y repensar nuestra práctica, las instituciones, las dinámicas que en ellas circulan, el distrito en el que trabajamos y los particulares modos en los que planificamos nuestros proyectos y nuestras intervenciones.

Iniciamos, en esta gestión, nuevos desafíos; aun así, una historia nos precede: hablamos de una historia que por períodos hemos escrito de modo conjunto y que construimos con fuertes lazos en relación a nuestra querida Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; una historia que nos constituye y que se recrea permanentemente siempre anclada en el Enfoque de los Derechos Humanos, lo que da cuenta de la identidad que sostenemos y asumimos orgullosamente como Dirección. Nos referimos a una historia de 70 años que nos trasciende, trasciende a cada gestión, ayudando a construir, sosteniendo políticas, iniciativas, propuestas y proyectos emancipadores.

Es muy importante compartir, en este marco de trabajo, la decisión político-pedagógica que tomó la DGCyE a través de la Subsecretaría de Educación y que se materializa a partir del cambio de estructura que pauta la Resolución 33/2020 que reemplaza a la Resolución 2724/18: la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como Dirección Docente, vuelve a contar con el Departamento de Centros de Educación Complementaria, estructura que había sido suprimida entre el 18 de septiembre de 2018 y el 23 de enero de 2020 fecha en que se derogó.

Nuestras instituciones, nunca debieron haber perdido esa referencia en el nivel central y la decisión ahora tomada, busca reparar y visibilizar a las instituciones que forman parte de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social otorgándoles la centralidad que para esta Dirección General y para esta gestión en particular tienen. Los CEC hacen a la identidad de la Dirección y sentimos orgullo por contar con instituciones de esas características.

Acompañar y sostener los procesos institucionales y territoriales requiere trabajar conjuntamente, construir colectiva y colaborativamente como Equipo, planificar la tarea revisando lo hecho y evaluando las intervenciones, objetivando y problematizando nuestra práctica.

Las Jornadas Institucionales, son un espacio que se presta para estas reflexiones. Esperamos, entonces, que puedan aprovecharlas y disfrutarlas como cada vez que nos

encontramos en la tarea de trabajar por hacer de la escuela el lugar donde estudiantes (niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos) y docenteselijamos estar y anhelemos volver.

Presentación

Iniciamos un proceso que aspira a acompañar y jerarquizar las tareas de cada docente de nuestra Modalidad en nuestros lugares de trabajo. Como expresa Freire²⁹:

“...cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los estudiantes” (Freire,2006).

Jerarquizar la tarea docente implica retomar encuentros de trabajo, de formación permanente, de construcción colectiva de conocimiento, donde poner en valor las prácticas y donde situar junto a otras y otros orientadores la relevancia educativa de nuestra tarea. Para ese fin, es necesario partir desde el lugar en que nos encontramos. Por ello, uno de los *objetivos de las Jornadas Institucionales* será *recolectar y relevar datos e insumos* que permitan reiniciar el diálogo y propiciar encuentros. Se puede comenzar afirmando que como Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) y Equipos de Inclusión (EDI), abordamos frecuentemente situaciones que nos exigen revisar nuestro rol y nuestras intervenciones. Problematicar nuestras intervenciones y objetivarlas implica también, pensar el contexto socio-cultural y político en el que trabajamos con el objeto de aportarle nuestra especificidad de orientación educativa en pos de mejorar las experiencias escolares y la vida de nuestras comunidades.

Encuadre

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales (Equipos distritales de infancia y adolescencia, EDIA; Centros de orientación familiar, COF; Equipos interdisciplinarios de primera infancia, EIPRI) abordan, por una parte, situaciones complejas y diversas que requieren múltiples y complementarias estrategias de trabajo y analizan, también, condiciones propias de cada comunidad, para guiar el diseño de acciones socio - comunitarias y escolares que deben traducirse en las líneas de trabajo que componen el Proyecto Integrado de Intervención.

En la Provincia contamos con 163 EID; sabemos de la importancia que estas estructuras territoriales tienen para el sistema educativo y de la necesidad de continuar profundizando y

²⁹ Freire, Paulo, Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, 2006, BA

enriqueciendo los marcos teórico-metodológicos considerando las implicancias ético-políticas de las intervenciones que los mismos desarrollan

Los **Equipos de Inclusión (EDI)** despliegan sus intervenciones articulando con distintas instancias institucionales en pos de garantizar la inclusión educativa y la mejora de las trayectorias escolares. En nuestra Provincia contamos con 141 EDI.

Los Equipos Supervisivos de Inspectoras/es de nuestra Modalidad son articuladores claves entre las políticas educativas y las estructuras territoriales, porque aportan el sostén y el fortalecimiento de los dispositivos de PCyPS con perspectiva político-pedagógica territorial.

La relación educativa que une a los saberes comunitarios con la particularidad de la experiencia, es sin duda una relación de profundo respeto, y es por ello un suelo privilegiado para la creación de conocimiento en el marco de una “comunidad de prácticas” (Wenger, 2001)³⁰

Esperamos que, como equipos de trabajo, coordinados desde el Equipo de IE puedan construir conocimiento a partir de la reflexión y la sistematización de las propias prácticas en pos de delinear los proyectos del presente ciclo lectivo.

Propósitos de la Jornada

- Conocer los recorridos de las programaciones que realizan los EID/EDI con el objeto de sistematizarlos
- Favorecer la relación de esos recorridos programáticos, con las experiencias concretas de trabajo
- Reflexionar metodológicamente acerca de la relación entre problemas y proyectos
- Analizar la relación entre proyectos e intervención
- Construir marcos comunes y estrategias de abordaje con el objeto de fortalecer el trabajo cotidiano
- Proyectar espacios de intercambio y enriquecimiento teórico-práctico desde el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social

Modalidad de Trabajo

Coordinación

Inspectores de la Modalidad de PCyPS

³⁰ Wenger, Etienne, Comunidad de práctica-Aprendizaje, Significado e Identidad, Ed Paidós, 2001, BA

Metodología

Trabajo grupal en comunidad de prácticas en el marco de cada equipo (una producción de EDIA, una de COF, una de EIPRI, una de EDI).

Luego de un primer momento de **producción escrita de cada equipo** (en la hoja debe constar *Distrito, Equipo, cargos que lo integran, fecha*), **en cada una de las jornadas**, el/la Inspector/a habilitará un segundo momento para la puesta en común interequipos.

Circuito de recolección de las dos producciones escritas de cada grupo.

Para los equipos e inspectores: Al finalizar el momento de trabajo en equipo, cada equipo tomará una fotografía de la hoja (una fotografía en cada jornada), y enviará ese archivo por whatsapp al/la IE que coordina la Jornada. Luego de finalizada la Jornada, el/la IE enviará por correo electrónico los archivos recibidos a la siguiente dirección de correo electrónico asesores_psicologia@abc.gob.ar indicando en el asunto del correo: Región... Distrito....JI febrero/20

Para Inspectoras/es: Concluidas las dos Jornadas, el/la IE enviará el cuadro de síntesis a la Dirección de PCyPS a la siguiente dirección de correo electrónico: asesores_psicologia@abc.gob.ar detallando el asunto del correo del siguiente modo: Jornadas Institucionales EID febrero/20 - Región.... Distrito....

Insumos necesarios

Proyecto Integrado de Intervención 2019
Registros de intervenciones
Evaluación del trabajo anual
Informes de supervisión
Mapeos- Diagnóstico participativo

Consignas de trabajo

JORNADA DÍA 1:

¿Cuáles son los criterios educativos que tienen en cuenta para la elaboración y diseño de los Proyectos de trabajo anual (Proyecto Integrado de Intervención)?

¿Utilizan y/o construyen indicadores educativos? ¿Cuáles? ¿De qué modo los incluyen?

¿Trabajan con informaciones locales? ¿Cuáles les resultan significativas?

¿Qué aspectos metodológicos les interesa fortalecer para la elaboración del Proyecto?

JORNADA DÍA 2:

¿Cómo definen las acciones con las que organizan las intervenciones en el encuadre de su trabajo? ¿Cuándo consideran finalizada la intervención? ¿Cómo articulan el seguimiento de la situación tras la finalización de la intervención? ¿Cómo evalúan el impacto? ¿Cómo traducen el impacto en conocimiento?

¿Cuáles consideran que son los aportes específicos de su equipo?

¿Cómo registran cada intervención? ¿Cómo utilizan esos registros para fortalecer la práctica?

¿En qué situaciones articulan EDIA-COF-EIPRI-EDI? ¿Cómo? Ejemplifiquen.

Para trabajar en el curso del año con los EID y EDI, con el objeto de fortalecer las intervenciones, les pedimos que enuncien tres temas que quisieran abordar en espacios coordinados por la Dirección de PCyPS

Nos despedimos con el fragmento “Celebración de la fantasía” de Eduardo Galeano, con la convicción de que es necesario volver a la imaginación y a la fantasía como usinas de nuestra creatividad.

“Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca de Cuzco. Yo me había despedido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quien una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:

-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima- dijo.

-Y ¿anda bien?- le pregunté.

-Atrasa un poco- reconoció.”



Cierre de las dos Jornadas y despedida

SÍNTESIS POR DISTRITO (A CARGO DE IE)

REGIÓN:

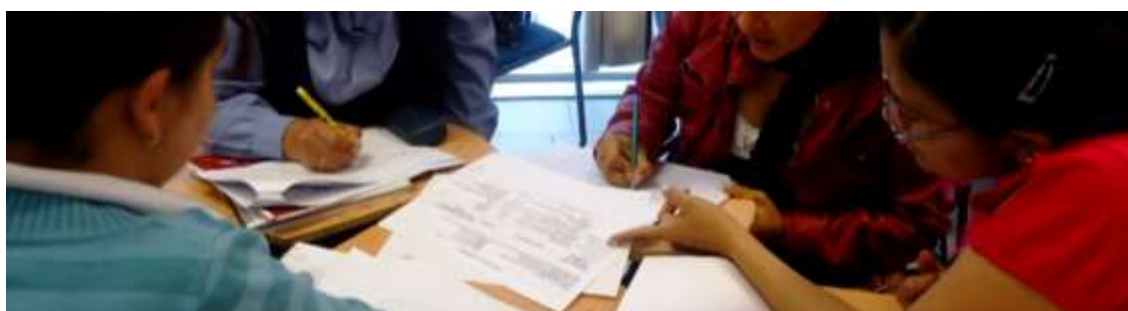
DISTRITO:

EQUIPO: (EDIA-COF-EIPRI-EDI) Marque el que corresponda

JORNADA	PREGUNTAS	RESPUESTAS
DÍA 1	1	
	2	
	3	
	4	
DÍA 2	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

SUGERENCIAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (EOE) EN LOS NIVELES INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIO



PALABRAS DE BIENVENIDA

Para este Equipo de Gestión, es muy grato retomar el contacto con nuestras estructuras territoriales, darles la bienvenida a las Jornadas Institucionales que siempre son espacios de un fructífero trabajo, de intercambios y de encuentros donde poder pensar- nos y repensar nuestra práctica, las instituciones, las dinámicas que en ellas circulan, el distrito en el que trabajamos y los particulares modos en los que planificamos nuestros proyectos y nuestras intervenciones.

Iniciamos, en esta gestión, nuevos desafíos; aun así, una historia nos precede: hablamos de una historia que por períodos hemos escrito de modo conjunto y que construimos con fuertes lazos en relación a nuestra querida Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; una historia que nos constituye y que se recrea permanentemente siempre anclada en el Enfoque de los Derechos Humanos, lo que da cuenta de la identidad que sostenemos y asumimos orgullosamente como Dirección. Nos referimos a una historia de 70 años que nos trasciende, trasciende a cada gestión, ayudando a construir sosteniendo y resistiendo políticas, iniciativas, propuestas y proyectos.

Es muy importante compartir, en este marco de trabajo, la decisión político- pedagógica que tomó la DGCyE a través de la Subsecretaría de Educación y que se materializa a partir del cambio de estructura que pauta la Resolución que reemplaza a la Resolución 2724/18: la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como Dirección Docente, vuelve a contar con el Departamento de Centros de Educación Complementaria, estructura que

había sido suprimida entre el 18 de septiembre de 2018 y el 23 de enero de 2020 fecha en que se derogó.

Nuestras instituciones, nunca debieron haber perdido esa referencia en el nivel central y la decisión ahora tomada, busca reparar y visibilizar a las instituciones que forman parte de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social otorgándoles la centralidad que para esta Dirección General y para esta gestión en particular tienen. Los CEC hacen a la identidad de la Dirección y sentimos profundamente el orgullo de contar con instituciones de esas características.

Acompañar y sostener los procesos institucionales y territoriales requiere trabajar conjuntamente, construir colectiva y colaborativamente como Equipo, planificar la tarea revisando lo hecho y evaluando las intervenciones, objetivando y problematizando nuestra práctica.

Las Jornadas Institucionales, son un espacio que se presta para estas reflexiones. Esperamos, entonces, que puedan aprovecharlas y disfrutarlas como cada vez que nos encontramos en la tarea de trabajar por hacer de la escuela el lugar donde estudiantes (niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos) y docentes elijamos estar y anhelemos volver.

INTRODUCCIÓN A LAS JORNADAS INSTITUCIONALES

137

La Dirección de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en su carácter transversal a los Niveles y otras Modalidades del Sistema Educativo Provincial, realiza un abordaje interdisciplinario situado a partir de las dimensiones de intervención: Orientaciones Pedagógicas y didácticas y Convivencia Escolar, en el marco de políticas institucionales de cuidado.

En esta transversalidad, la labor de los EOE en las instituciones juega un papel protagónico para acercar la enseñanza al aprendizaje en favor de las trayectorias educativas. Este proceso supone el desafío de interpelar las dinámicas y prácticas instituidas con abordajes integrales desde el paradigma de la complejidad, concibiendo la diversidad como ventaja pedagógica.

En este sentido, en el marco de las primeras jornadas, los EOE participarán conjuntamente con los otros actores institucionales en las propuestas de actividades planteadas en las agendas de trabajo por las Direcciones de cada Nivel. Para ello, la Modalidad brinda algunas orientaciones específicas en función de las temáticas y propósitos de las jornadas.

Esperamos que como equipos de trabajo, puedan construir conocimiento a partir de la reflexión y la sistematización de las propias prácticas enmarcadas en la dinámica institucional, en pos de delinear los proyectos del presente ciclo lectivo.

EDUCACIÓN INICIAL

En esta oportunidad, el contenido de las Primeras Jornadas se orienta a la construcción de acuerdos institucionales para repensar los propósitos del nivel en el marco de la promoción y protección de los derechos de la primera infancia.

En este sentido, presentamos algunas preguntas que orientarán el trabajo durante los encuentros:

¿Cómo pensar prácticas docentes e institucionales que alojen las diversidades de infancias, favoreciendo la inclusión con aprendizajes significativos?

¿Cómo articularán las y los integrantes del Equipo de Orientación Escolar en el marco de su intervención para favorecer la comunicación con las familias y con la comunidad en la construcción del proyecto educativo?

¿Qué intervenciones realizarán desde la especificidad de cada rol para favorecer la continuidad pedagógica?

¿Cómo participarán en la construcción de acuerdos institucionales considerando espacios de encuentro con las familias, tiempos, y estrategias para movilizar el juego, la creatividad y la interacción entre pares y con la comunidad?

Algunos aportes generales para las intervenciones del EOE:

- Participar activamente en la definición de los acuerdos institucionales durante el primer período del año, aportando elementos de fundamentación desde los lineamientos de la PCyPS y criterios desde la especificidad de cada rol.
- Aportar el conocimiento del entorno comunitario para pensar el encuentro entre las diversas configuraciones familiares y las lógicas institucionales.
- Proponer una agenda anual de encuentros con las familias tendiente a profundizar los canales de comunicación, dando a conocer en el marco de los mismos y, en un primer momento, los proyectos pedagógicos de trabajo de cada área (incluyendo educación física y educación artística y a sus docentes) con el objetivo de cuidar en comunidad y cuidar a los que cuidan.
- Compartir información construida en Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB): análisis de diagnósticos de situaciones educativas, trayectorias de niñas y niños, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar y las estrategias de intervención acordadas institucionalmente para propiciar la inclusión educativa.
- Participar junto a docentes y directivos desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa en la planificación de diversas propuestas de enseñanza que contemplen las singularidades de niñas y niños y amplíen sus universos.

EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta oportunidad, el contenido de las Jornadas se orienta a la construcción de acuerdos institucionales para la selección de los materiales de lectura y organización de posibles recorridos lectores en cada año y ciclo escolar.

En este sentido, presentamos algunas preguntas que orientarán el trabajo durante el primer encuentro:

¿Cómo pensar las prácticas de enseñanza de la lectura desde una perspectiva de derecho y en el marco de las políticas de cuidado?

¿Cómo articularán las y los integrantes del Equipo de Orientación Escolar con las y los docentes del nivel, en el marco de su intervención pedagógica para acompañar las trayectorias escolares en la formación de lectoras/es?

¿Qué intervenciones realizarán desde la especificidad de cada rol?

¿Cómo participarán en la construcción de acuerdos institucionales que impacten en las prácticas de enseñanza para la formación del lector/a autónomo/a?

Algunos aportes generales para las intervenciones del EOE:

139

- Participar activamente en la definición de los criterios de selección de materiales de lectura y en la conformación de una comunidad de lectoras/es, aportando elementos de fundamentación desde los lineamientos de la PCyPS y criterios desde la especificidad de cada rol.
- Compartir información construida en Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB): análisis de diagnósticos de situaciones educativas que contemplen el proceso de objetivación de las singularidades para fortalecer la propuesta pedagógica institucional en lo que respecta a las trayectorias lectoras de las y los estudiantes, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar y las estrategias de intervención acordadas institucionalmente para propiciar la formación de lectoras/es.
- Participar junto a docentes y directivos desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa en la planificación de diversas propuestas de enseñanza que articulen diversidades, continuidades y progresiones e incorporen a las y los estudiantes a una red de lectores cada vez más amplia.
- Construir colectivamente la memoria del análisis y las estrategias de intervención para definir múltiples itinerarios lectores y diseñar propuestas de lectura que propicien la autonomía de lector/a.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

En esta oportunidad, el contenido de las Jornadas en el Nivel Secundario se orienta a trabajar en relación a las temáticas políticas de cuidado y la educación como derecho. El primero de estos temas, constituye, una de las líneas prioritarias que abordará también la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Pensar los **Acuerdos Institucionales en términos de políticas de cuidado** implica pensar el cuidado como una dimensión de la ciudadanía y como un acuerdo o pacto social fundante que implique un conjunto de derechos, obligaciones y prestaciones a la cual se comprometen el Estado, estudiantes y familias desde el enfoque de corresponsabilidad. También implica pensar el cuidado en términos de valores ciudadanos tales como la responsabilidad frente al otro, la empatía, la solidaridad, la ayuda y los buenos tratos.

El cuidado es una premisa en nuestras escuelas. Nos referimos al cuidado que viene regulado por nuevos marcos normativos, que lo acentúan como una de las tareas educativas y como condición de posibilidad. La escuela se impregna, entonces, de este enfoque.

Cuidar y enseñar son prácticas asociadas y esto nos permite pensar en los lazos de afiliación que se despliegan para que el acto educativo pueda acontecer. Ser parte sólo es posible si el cuidado se vuelve abrazo, contención, alojamiento, bienvenida, confianza en que el otro aprende y deseo de que suceda.

Que el cuidado sea parte de esta construcción, posibilita que se funden nuestros lugares en la escuela: como estudiantes, como docentes en un espacio donde lo público adquiere además una condición subjetivante. Somos en relación con otros.

En este sentido acordamos con Estanislao Antelo (2005) en que la escuela es uno de los pocos y últimos lugares donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse³¹. La escuela es la única institución que tiene la posibilidad de ser habitada por estudiantes (y sus familias), docentes y auxiliares, juntas/os, durante tantas horas, todos los días. En este sentido, nos importa asumir además que en medio de dicha multiplicidad de actores, la escuela sola no puede todo.

Es fundamental diseñar estrategias de intervención que contemplen y habiliten la participación real de diferentes actores escolares. En este sentido el cuidado es una responsabilidad compartida.

Las políticas de cuidado implican ocupar el lugar de la referencia significativa, donde quien cuida, está disponible y quien es cuidado/a sabe de esa disponibilidad y disposición.

Por ello, es necesario avanzar en experiencias donde se materialicen en prácticas sociales e institucionales entornos de cuidado para NNyA, pero también para docentes y auxiliares.

³¹ Antelo, Estanislao. "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". Disponible en <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>

“(…) El trabajo de cuidado (...) genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara, en una situación de dependencia o interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar. El derecho al cuidado, en tanto derecho universal (...) implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Es también una concepción pedagógica que garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas”³² (Kaplan, Melo, Vasquez, 2017; pp 41)

Algunos aportes generales para las intervenciones del EOE en las Jornadas:

- Colaborar con el Equipo Directivo en la revisión de la organización institucional para construir instituciones en las que se reconozca que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, son construidas y están interrelacionadas, instituciones donde la diversidad entendida en sentido amplio sea un bien social a cuidar y la escuela un lugar para alojar;
- Participar activamente en la planificación y el despliegue de las propuestas que configuran las políticas institucionales e integrales de cuidado.
- Implementar, en articulación con docentes, proyectos de Educación Sexual Integral.
- Colaborar en la inclusión transversal de la perspectiva de género y derechos humanos en las propuestas de enseñanza.
- Fortalecer, en acuerdo con el Equipo de Conducción Institucional, líneas de trabajo tendientes a la intervención temprana en situaciones que incluyen intentos de suicidio, autolesiones, como así también de consumo problemático de sustancias, la educación vial, entre otras.
- Consolidar la impronta intersectorial del trabajo de los Equipos como estrategia para fortalecer la dimensión comunitaria del cuidado.

³²Kaplan, C; Melo, A; Vasquez, E. (2017). *Políticas de cuidado en la Escuela: Aportes para trabajar problemáticas del suicidio e intentos de suicidio*. Publicación UNICEF- DGCyE.

Consignas de trabajo- Lectura a compartir si es posible en el marco de algunas de las Jornadas:

Lean en grupo el siguiente texto y reflexionen y respondan las consignas:

Modos de concebir al otro

Silvia Bleichmar

Que la cría humana, por su fetalización originaria, pase por un largo proceso de dependencia del otro, genera la paradoja de que el parasitismo biológico que ejerce no sea condición de su humanización, sino de que en él se gesté, de manera invertida, aquello que lo constituye como ser humano. En este caso, y para que se logre, es el parasitismo simbólico y amoroso del adulto sobre el niño el que da las condiciones reales de humanización. La naturaleza no sólo es insuficiente, sino que debe ser alterada, para que el proceso se logre: arrancar a un bebé del mundo autoconservativo que lo condena sólo a la vida biológica es algo tan usual que perdemos dimensión de que en este proceso de pérdida de naturaleza está, realmente, aquello que luego llamamos naturaleza humana. Las leyes que rigen este proceso no son simples. Concebida la educación como el modo privilegiado con el cual cada sociedad implementa la producción de subjetividad, es insoslayable que el lugar del otro humano no sea simplemente accesorio para la transmisión de información, sino el caldero mismo donde se generan las premisas que definen los modos de instituirlo. Las diversas épocas históricas otorgan no sólo los contenidos sino también las vías de esta producción. Bajo qué formas se realiza, qué lugar ocupan las instituciones extra-familiares, la preponderancia que se les dé a cada uno de los actores, no es sólo cuestión de eficiencia sino un modo mismo de realización. En la forma se instituyen contenidos, por eso quién y qué transmite da cuenta de un entramado en el cual se insertan los sujetos en proceso de constitución y van articulando sus representaciones. Afortunadamente, las razones que llevan a los cuidados precoces no están definidas por premisas utilitarias sino morales. No sólo se alimenta a un niño para que no muera, sino porque el adulto se identifica con el sufrimiento que el hambre le produce. Se lo abraza no sólo porque se puede enfermar, sino porque se pretende que se sienta confortablemente instalado en la vida; se lo acuna no sólo para calmarlo, sino por el placer que se siente en los brazos y se supone en su cuerpo. Los motivos morales y el placer son condiciones mismas de la humanización, y el niño no nace reducido a un cuerpo biológico, sino provisto ya de un sistema de representaciones que el otro brinda, representaciones que si bien no están presentes en el nacimiento, encuentran en esta anticipación las posibilidades de su instalación. La atribución de pensamientos y representaciones a la cría humana es la condición misma de su posibilidad de ser. Es en este sentido que el otro resulta fundamental: no porque cuide la vida biológica - que perfectamente podría hacerlo un sistema aséptico que bien sabemos, en el límite, no ha generado más que autismo y déficit

sino porque en ese cuidado transmite modos de subjetivación que generan ese ser extraño que es el hombre, desadaptado de la vida natural como condición misma de su adaptación al medio humano. El valor del otro no está guiado entonces por razones prácticas sino amorosas, que equivale a decir morales: la ética es el surgimiento del otro quebrando el solipsismo del propio goce; la ética es presencia del otro, como pensaban los griegos. No hay en esto utilidad sino identificación trasvasante: lo que le pasa al otro me conmociona y siento su dolor o su alegría; lo cual crea las condiciones de que en ese "ser reconocido", el otro pueda sentirse un objeto signifiante del mundo para mí. La educación, concebida entonces como proceso de producción de subjetividad y no sólo como rectificación e impartición de habilidades, implica a quien la ejerce mucho más de aquello que supone transmite. Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no sólo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina. Por eso es perverso suponer que alguien desempeña la función de padre o educador por razones utilitarias, y que el sentido de su trabajo sea únicamente su propia resolución autoconservativa. Ni el niño es un medio para el adulto, ni el adulto un puro medio de la autoconservación del niño. Ni en la función materna o paterna, ni en la educativa en sentido estricto, la pragmática le da sentido a la acción. Es precisamente todo lo que excede esta pragmática, aquello que la embebe de sentido, la causa eficiente generadora de posibilidades de humanización en cada período histórico determinado. Tanto padres como educadores transmiten entonces, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para "hacer" en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado. Los grandes proyectos educativos nacionales acompañaron formas de establecimiento de condiciones de constitución del Estado, y fueron el modo privilegiado de su vehiculización. Y la pregunta que cabe es en qué punto estamos actualmente, sabiendo que nuestras acciones se desenvuelven en el marco de una sociedad que ha socavado el valor del semejante y ha propiciado que el otro sea sólo un medio para la acción, esa misma sociedad que se vuelca inevitablemente al cultivo de que aquello llamado "desempeño" de habilidades y la adquisición de información pasen a predominar como valor sobre las condiciones morales o los aspectos subjetivantes de los seres humanos que la constituyen. Una sociedad que atenta permanentemente contra nuestra propia subjetivación, vaciando de sentido nuestras propias acciones cotidianas que, en sí mismas, no pueden proyectarse más que en la esperanza de que otras generaciones logren superar los impases a los cuales parecemos condenados.

Fuente: El monitor N° 4. Septiembre 2005. Págs. 34-35.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf

- a) ¿Cómo se abordan los conflictos y la convivencia –con qué estrategias, guías herramientas, entre otros elementos se encuentran disponibles para acciones preventivas y para las situaciones que irrumpen- en la institución? ¿Se

contemplan los aportes y las reflexiones de Bleichmar en torno a las formas de concebir al otro en la sociedad y en la escuela para pensar los Acuerdos Institucionales? ¿De qué manera?

¿Cómo pueden aportar las reflexiones de Silvia Bleichmar en las formas en que se abordan los conflictos y la convivencia en la Institución y en los Acuerdos Institucionales de Cuidado?

- b) A partir de los aportes del texto comiencen a pensar estrategias y a delinear formas de trabajo en la institución que los consideren, incluyendo en la tarea la participación de todos los actores institucionales (Jornadas de sensibilización, análisis, reflexión y discusión de textos, entre otras). Se sugiere comenzar por la revisión de los Acuerdos Institucionales existentes.

Educación en Contextos de Encierro

Marco Conceptual

La Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley de Educación Provincial 13.688 establecen la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales. Las políticas públicas emanadas de las distintas instancias gubernamentales orientan el accionar de las instituciones educativas que pertenecen al sistema educativo provincial.

En este marco, en todos los ámbitos donde se desarrollan instituciones educativas se debe garantizar el cumplimiento de los objetivos de la política educativa provincial, teniendo en cuenta los ejes de la misma y los lineamientos institucionales expresados en sus proyectos.

La Ley de Educación Provincial 13.688 comprende a la educación en contextos de privación de libertad como aquella destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y debe estar en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Asimismo, en los términos definidos en el artículo 46º de la Ley 13.688, la educación que se desarrolla en contextos de encierro está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentren en instituciones de régimen cerrado, así como los/as hijos/as que convivan con ellas, para promover su formación integral y desarrollo pleno.

Desde esta concepción, las Jornadas Institucionales de febrero se convierten en una oportunidad para que las y los docentes puedan analizar las condiciones materiales y simbólicas de la realidad institucional y de la comunidad en la que están insertos/as, pensar juntos/as propuestas y proyecciones en el marco del Plan Educativo Jurisdiccional 2020.

Para este análisis se vuelve primordial la articulación intrainstitucional e interinstitucional, superando la fragmentación y la desarticulación hacia el interior de las mismas.

Este proceso de revisión institucional para la proyección de acciones para el próximo ciclo lectivo deberá tener en cuenta, como condición prioritaria, la democratización de la lectura y la escritura, imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena, según lo expresado en la presentación del documento de trabajo de estas Jornadas.

En este sentido, el modo de abordaje propuesto para estas Jornadas Institucionales respeta las particularidades propias de las instituciones educativas en contextos de encierro, a la vez que las pone en diálogo con los lineamientos y orientaciones de cada Nivel Educativo.

Se inicia un nuevo Ciclo Lectivo y, al igual que todo comienzo, se vivencia como una oportunidad para construir una mejor realidad institucional en la que todos los actores involucrados participen, desde sus diferentes roles, en forma reflexiva, activa, creativa, democrática y responsable.

En esta construcción, el rol de cada docente será esencial en tanto promoverá instancias en las que se abordarán las diversas realidades con propuestas superadoras, que favorezcan las trayectorias de los/as estudiantes.

Educación en Contextos de Encierro

Tatiana Zlatar
y equipo de trabajo