



MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Directora Dra. Graciela Frigerio

Coordinación Académica Mg. Milagros Sosa Sálico

Directora de Tesis María Laura Méndez



***La arquitectura de la Articulación entre ISFD,
EP y EI, en el marco de la Alfabetización***

Proyecto para una posible implementación
2016/17

Lic. Prof. Claudia Faoro



Agradecimientos:

Quisiera en estas líneas expresar mi agradecimiento en primer lugar a la Universidad Nacional del Litoral, que tramitó un convenio posibilitador para esta Maestría, con el Ministerio de Educación de Santa Fe.

Al Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Profesor Claudio Lizárraga, por su honestidad en el sostén de la Maestría.

Al Secretario de Planeamiento (UNL) Abogado Adolfo Stubrin, por su generoso acompañamiento.

Al Ministerio de Educación de Santa fe, por facilitar con las becas el paso por esta Maestría.

A la Dra. Graciela Frigerio, quien confió en mí para la realización de este trabajo. Y de quien he aprendido a mirar por los diferentes cristales de la vida, gracias a su abrigo generoso y cálido de sabiduría.

A la Dra. María Laura Méndez quien dirigió con atino esta tesis, precisando en cada palabra una idea de expansión y de crecimiento.

A Mg. Milagros Sosa Sállico, Coordinadora Académica Maestría, quien nos acompañó incondicionalmente y traccionó para llegar a la culminación de esta carrera.

A Silvia y Adriana sostén, cómplices y amigas, quienes me alentaron a iniciar esta Maestría. A todos mis compañeros y compañeras maestrando quienes dieron ánimo, confianza, sustento en todo momento. A los entrevistados, a las instituciones que me han recibido con hospitalidad.

Y un especial agradecimiento merece la comprensión, paciencia y ánimo recibidos de mi familia.

A todos, gracias.

Claudia

INDICE TENTATIVO

Capítulo I

- 1- Entre telones, cómo llegué hasta acá.
- 2- Presentación de lo que viene.
- 3- El porqué de este proyecto.
- 4- ALFABETIZACIÓN, concepto político y pedagógico - Una breve perspectiva histórica sobre alfabetización – ARTICULACIÓN y sus efectos políticos desarticulados.
- 5- Acercándonos al diseño.

Capítulo II

1. Breve análisis de los proyectos realizados : Alfabetización Integral y Continuidad de los Aprendizajes
2. Lo que esto produjo y lo que dejó. Índices de repitencia.

Capítulo III

- 1- Nos planteamos para este proyecto
- 2- Proponemos para el proyecto
- 3- Diferentes momentos, etapas del proyecto
- 4- Acercándonos más a la organización del dispositivo de intervención:
- 5- Presupuesto aproximado para este proyecto.
- 6- Cómo evaluaremos el proyecto (seguimiento y monitoreo)
- 7- Conclusiones

Capítulo IV

- 8- Anexo:
 - Informe de pasantía
 - Políticas de Enseñanza-NAP- Indicadores de Evaluación
 - Entrevistas realizadas.

“Ciertos temas son históricamente conocidos por la preocupación que generan en los actores de la escena pedagógica y su impacto en las prácticas institucionales y escolares. A veces, su enunciación recuerda la figura de los viejos tabúes. Sin embargo, otras miradas son posibles, otras posiciones, otras interacciones...”
(Frigerio, G. 1996)

Entre telones

Cómo llegué hasta acá

Mi interés y preocupación, para la elaboración del trabajo final de la Maestría, en un principio, estuvo relacionado con la Pedagogía de las Diferencias en el marco político y filosófico. Entendiendo que en educación siempre existieron algunas fragmentaciones y frustraciones personales y sociales ante las diferencias generacionales, sexuales, religiosas, económicas, culturales. Y por sobre todo ante las diferencias de y con la discapacidad. Aunque las políticas educativas se hacen presentes, y hablan de la inclusión y de la discapacidad creo que todavía se convive con y en una escuela homogénea, una escuela donde se miran a veces sólo las monocromías de aprendizajes. Una escuela donde en apariencia se aceptan las diferencias pero ciertamente se excluyen. Donde la convivencia con estas diferencias, se tornan un tanto hostiles, difíciles, y hasta a veces insostenibles. Entonces ¿qué hace la escuela con estas diferencias? ¿Cuál es el lugar de estas diferencias? ¿Las políticas educativas acompañan estos procesos de aprendizajes de esas diferencias? Estas preguntas comenzaron a incidir en una opresión progresiva que aumentaba considerablemente, porque sus respuestas esperadas parecían estar cada vez más distantes a lo real, a lo existente, a lo indiscutible. Los casos cercanos de niños con discapacidad, me invitaban a recorrer los laberintos ocultos de rigideces en presencia de ese otro

diferente, distinto, que a veces transgredía mi propia alteridad. Las tensiones organizacionales y curriculares, frente a las diferencias se hacían cada vez más visibles y a veces un tanto fingidas de construcciones de sentido. Bajo la sospecha que estas presencias de estos niños en las escuelas, son solo una presencia, en una desafortunada inexistencia, por lo que el sentimiento de opresión que sentía se hacía cada vez mayor. Advertía que estas diferencias, estas alteridades suponían una aproximación o un alejamiento, siempre en un trazo de aparente vínculo. Y que cada vez estaban más lejos de verse como existencias, contrariamente comenzaban a visualizarse como problema, como obstáculo. Sentía que aunque investigara, diseñara o deliberara en alguna otra forma de promover a pensar a la discapacidad como parte de las diversidades, estimaba que todo iría hacer una probable utopía. Porque necesitaba de alguna manera comprender que era ineludible una transformación en simultáneo, en las instituciones, en los pensamientos, en la enseñanza. Todo esto me angustiaba, a tal punto que pensaba una vez más, ¿cómo repensar a la inclusión? ¿Por qué la inclusión, aparenta ser un complejo problema que se plantea alrededor del otro en relación? ¿Qué le pasa, qué siente ese otro, a quien obstinadamente se lo trata de incluir? ¿Qué es incluir? Sin llegar a responder o sin pretender responderme a estas y otras inquietudes, la angustia, el desamparo, y algunos hechos absurdos produjeron ecos que me invitaron a repensar en otro argumento, en otra trama, en otro contenido para mi escrito. La Doctora Graciela Frigerio, en una conversación sobre de lo que sería mi escrito y lo que él me provocaba, me sugiere cambiar de tema. Elaborar un trabajo que me provoque agrado, bienestar, comodidad, disfrute. Pareciéndome una decisión afortunada, mi tesis dio un giro, apuntando al diseño de un proyecto que articule e integre el Profesorado de Educación Inicial y Primaria con la Educación Inicial y Primaria, en el marco de la alfabetización. Presumo que este escrito intente revalorizar los espacios educativos de estas modalidades, desde el ejercicio del reconocimiento del otro. Desde el deseo de convivencia, donde aquello que se enseña sea un aquello que ocurre en uno y en otro. Acortando la distancia entre lo que se dice que se debería enseñar, y se hace en el enseñar. Porque indiscutiblemente y desde cada modalidad,

convendríamos en pensar y preguntar ¿Qué aprenden los niños? ¿Cómo aprenden? ¿Qué necesitan aprender?

Presentación de lo que viene

Considerando los numerosos proyectos políticos de articulación que se han desarrollado y los que actualmente se desarrollan entre niveles inicial- primaria; superior-universidad; entre los mismos IFD; entre 1° ciclo y 2°. Diversas líneas de formación, de capacitación, y así mismo, cuando transitamos por algunas aulas vemos que aún se siguen desarrollando las mismas prácticas docentes, se enseña de la misma manera que en el siglo pasado. Parecería que todos debieran aprender de la misma manera, en el mismo tiempo y en el mismo lugar, conservando los espacios y los tiempos inamovibles e instituidos. Por lo que aparece a modo de sospecha, que desde los IFD se desconocen algunos aspectos en relación a los diferentes aprendizajes de los niños/as, en situación. Se observa algunas diferencias entre aquello que se enseña para enseñar, y aquello que vemos que se enseña. A partir de acá, nuestra intención es abrir un mapa desde lo que ya se hizo, desde lo hecho, para desde allí realizar un posible proyecto de política pública, que tenga en cuenta los efectos provocados, acercando- articulando e integrando, la Educación Superior (Profesorado Educación Inicial y Primaria) con la Educación Inicial y Primaria. Considerando como punto coyuntural en esta articulación, a la alfabetización.

Para ampliar el diseño de este proyecto, tomaremos los Equipos ALFA del Proyecto de Alfabetización (2006) y el Proyecto “Continuidad de los Aprendizajes” (2013), ambos desarrollados en la Pcia. de Santa Fe, como breve analizador de los efectos que provocan los cambios en relación al saber, un saber que se mueve, se desplaza, se discute. En palabras de Bernard Charlot, una relación con el saber que pone en juego el valor de lo que se aprende. Una relación con el saber que es a la vez una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, que implica una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo.

Observamos que ambos proyectos desarrollados en la Pcia. de Santa Fe, acercan de alguna manera a los niveles Inicial y Primaria, quedando por fuera de este acercamiento la Formación Superior (profesorados de E. Inicial y Primaria). A partir de un breve análisis, Intentaríamos reinaugurar un proyecto sobre las bases de lo que ya se hizo, enmarcado en la alfabetización. Proponiéndonos la construcción de otra lógica de articulación desde la horizontalidad, a modo de un entramado, de tejido que pondrá en diálogo y en tensión lo curricular en tanto propósitos de cada nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto; también irá poniendo en tensión las actividades de los/as docentes y los/as alumnos/as entre sí; atendiendo del mismo modo a la relación con la comunidad. Un proyecto que se sostenga en el análisis, la reflexión crítica y la capacidad propositiva en intervenciones concretas en instituciones educativas de las zonas en las que se insertan y las cuales forman docentes, como un campo privilegiado de acción. Donde la producción de los discursos sea coherente con ese accionar. Entonces ¿cómo articularían los profesorados de Inicial y Primaria con la Educación Inicial y Primaria, en el marco de la alfabetización? Alfabetización, más allá de la escritura y lectura, pensada como proceso de emancipación, de autonomía, de leer el mundo como camino de liberación, y de responsabilidad política. Más allá del saber leer y escribir y más allá de entender lo que se lee y lo que se escribe, porque sostenemos que la alfabetización es un derecho humano fundamental que constituye al hombre, intentando de transformar los modelos tradicionales como simples técnicas de decodificación. Entendiendo los aprendizajes como proceso individual y colectivo, en tiempos compartidos con otros.

Encontrando un punto de coherencia y acercando la educación superior (profesorados), como uno de los principales responsables de producción de sentidos en el enseñar a enseñar, con la educación Primaria e Inicial, que también son garantes de enseñar aprendizajes con sentido. Para pensar y revisar juntos este enseñar y este aprender... en los cómo aprenden los niños... en los que necesitan aprender... qué aprenden los niños. Siempre apuntando a recuperar y fortalecer lo ya hecho, pensando a la educación como un acto político de reparto.

Pensar, tal como lo señala Rancière, en la igualdad como punto de partida, en distribución para esos “todos”, desde la posibilidad que cada uno dispone.

Ahora bien, ya se ha visto que algunas políticas educativas implementadas de forma unilateral, tuvieron ciertamente un impacto poco positivo en las escuelas, porque ha posicionado a los maestros como ejecutores de ideas pensadas fuera de la misma. Otras han provocado movimientos, que han sido “efecto dominó” en las mismas prácticas del docente, tal fue el caso de los Talleres de Producción Pedagógica (Nuevo espacio curricular experimental para la formación docente, en las carreras de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria- 2007), como “Continuidad de los aprendizajes”¹ intentando impulsar movimientos de cambio que juegue a sacudir, a mover, a salir de su propio sitio, del propio cambio. Puesto que es un llamado de atención los frecuentes altos índices de repitencia de los niños/as, que parecerían ser el síntoma de un problema aparentemente sin solucionarse. ¿Por qué fracasa la escuela al enseñar? ¿Cuál es la responsabilidad en la que se implica la formación docente? ¿Cuál es la coherencia entre lo que se dice hacer y lo que se hace en cada uno de los niveles? ¿Por qué hay tanta diferencia aparente, entre lo que las estudiantes aprenden para enseñar, con lo que ven en sus prácticas docentes? ¿Cuál es el sentido de la alfabetización en la educación, inicial, primaria y superior?

Lograr conectar los diferentes niveles educativos que conforman el sistema implica de una u otra forma que exista la reflexión en torno a los principios del desarrollo humano, del sentido pedagógico, del acto a educar a niños y niñas para la vida, para ciudadanos libres y democráticos, coherentes y pertinentes con los cambios que exigen los tiempos reales. Posicionarnos de manera tal, para encontrar fallas o dificultades que obturan la negociación entre teoría y práctica.

Pensamos que las reformas educativas nos afectan de algún modo, a todos los que conformamos el entramado del sistema educativo. Y al igual que los cambios nos lleva un tiempo de acomodación, de búsqueda, de encuentros. Las tareas de enseñar y aprender toman formas diferentes según la concepción del

¹ Programa Provincial que se toma para este trabajo, como analizador de los efectos producidos.

conocimiento que se tenga, la tecnología de la palabra, y los medios de comunicación que se utilice. También toman formas diferentes los estilos vinculares que adoptemos, los valores que se pongan en acción, y los modos en que se institucionalicen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Ante esto coincidiríamos con Flavia Terigi preguntándonos: *¿Cómo saber con total certeza, tras varios años de una determinada reforma educativa, que ésta funciona o que no funciona; cómo determinar, del juego de influencias que conocemos a medias, a qué atribuir unos logros o unos retrocesos en las metas que nos proponemos para la educación? (Terigi F. 2003)*

Entonces, nos proponemos la construcción de conocer otra lógica de articulación, de encuentro, desde la perspectiva de un lugar crítico que nos permita crear un nuevo dispositivo con retazos de los realizados, en el que se pueda crecer en obstáculos epistemológicos. Contrariamente a los modelos epistemológicos, que suponen que el conocimiento, el saber, es un tipo de producto, una colección de verdades eternas, divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas y enseñadas, unas independientemente de otras. El desafío es pues, ampliar un entramado, en el que las subjetividades se vayan construyendo en, según Larrosa, la misma experiencia de sí, lo que constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado.

Intentaríamos revalorizar la actividad educativa en una continua consideración, de complejas redes de relaciones que ligan la configuración espacio- temporal, el estilo vincular, la concepción del conocimiento, las epistemologías subyacentes y la ética emergente. Tomar el término de “reconocimiento”, pensando a las instituciones como espacio colectivo, como espacio de reconocimiento mutuo y recíproco; un reconocimiento de otros que hace a la construcción colectiva. Se proyectaría un diseño que parta de la producción del diálogo entre los múltiples saberes, y la participación protagónica de los educadores en la revisión de su propio proceso de trabajo, dos elementos indispensables para una efectiva democratización del conocimiento y del poder producido, circulado, distribuido y apropiado al interior del sistema educativo. (Imen P. 2010)

Para comenzar el análisis de los dos proyectos mencionados anteriormente, es conveniente que observemos datos de repitencia, Según el Anuario 2008 de Dirección general de Información y Evaluación educativa. Santa Fe abril/2010. Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. Que a modo de sospecha podrían vincularse con factores propios del sistema educativo, que se los vincula con la sobre edad y el abandono.

Estos datos no serán de los más significativos, ya que no dan cuenta de los aprendizajes reales. También Leticia Galván Silva y Claudia Muñoz (2010) nos brindan un mapeo de los programas de alfabetización de América Latina y el Caribe, en el que nos muestra que en Argentina en los años:1990-1992,2002,2004 y 2005-2006 se desarrollaron programas de alfabetización de los que fueron revisados. Vale decir que la preocupación en los índices de alfabetización, pareciera que era otro de los componentes fuertes para revisar y redefinir acciones que re-direccionaran las prácticas pedagógicas, en efectos deseables dentro de las instituciones. ¿Cuáles serían estos efectos? ¿La repitencia sería un efecto no deseado? ¿El fracaso escolar, tendría su lugar en la escuela?, ¿el fracaso en el aprendiente o en el enseñante? No siempre los datos brindan una información certera. Ciertamente, todos los trabajos que recurren a datos estadísticos que permiten comparar el índice de alfabetización con el de escolarización la concluyen en una correlación netamente positiva (Baudelot, C. , 2008)

En síntesis, la propuesta jurisdiccional del plan global 2006 intentó dar coherencia e integralidad a acciones que se instalen en el centro mismo de las instituciones e impliquen una presencia real en la transformación posible y necesaria de las prácticas educativas escolares. Serán punto de partida para este nuevo diseño, por un lado el sub proyecto del Plan Global 2006 y el de Continuidad de los Aprendizajes (2012). Ambos proyectos, atienden a la articulación entre niveles, pero en ninguno de ellos, la alfabetización se menciona como eje transversal. Y tampoco se alude, insinúa o incluye a la Educación Superior. También apuntan a la repitencia de grado en los niños del primer ciclo; abandono; sobre-edad; bajos

logros de aprendizajes. Uno y otro proyecto, proponen a mejorar la calidad de educación, reflexionando en las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, consideramos necesario explicitar² los términos alfabetización y articulación, conceptos que de tanto nombrarlos parecerían agotarse por sí mismo, vaciarse de sentido. Es decir que podrían repensarse más de una vez para evitar que se agoten en su capacidad de explicación o de nombrarse.

¿Cómo articula y se integra la formación docente con la cotidianidad de los dos niveles? La idea es fortalecer estos dos proyectos, en el diseño de este otro proyecto político, para que los efectos deseados puedan visibilizarse en lo cotidiano de las aulas, en los aprendizajes de los niños, en las diferentes subjetividades. Entendidas éstas como la propia constitución como sujeto, desde la primera inscripción en la relación de un otro, a la presencia de unos otros.

Asimismo, consideramos que los cambios curriculares incontestablemente varían la formación docente, currículum o programas; pero no cambian las vivencias, las experiencias que cada uno cruce en las prácticas pedagógicas. Experiencia pensada como lo que no se puede conceptualizar, como lo que acontece, desde la lógica del acontecimiento. La experiencia legitimada en el campo pedagógico (Larrosa J., 2007). Trabajando desde los complejos contextos; los múltiples, heterogéneos, y calidoscópicos escenarios que irán rompiendo con los compartimentos estancos. Elaborar un proyecto de Política Pública, en un trabajo conjunto entre Direcciones de Educación Inicial, Primaria (incorporando las especialidades), y Superior (Institutos de Formación Superior), incluyendo una de las ocho modalidades del sistema educativo, La Educación especial.

Una articulación pensada en función de la reflexión pertinente de los tiempos y de los espacios; en la organización de las unidades curriculares; en la síntesis de contenidos; en el entramado posible entre las especificidades. Consolidando e inaugurando trabajos de enseñanza compartidos en el ámbito de las instituciones educativas, haciéndolos públicos y visibles en cada comunidad. La enseñanza (práctica) considerada desde las dimensiones sociales políticas y éticas.

²En otro apartado se verán explicitado los términos.

Confrontar lo real- lo ideal, el efecto esperado y el producido. Realizar el análisis de esos efectos. De manera tal que puedan favorecerse en un punto de encuentro, evitando los saltos, las brechas, las rupturas, los vacíos y las contradicciones. Todos estamos en condiciones de inventar, imaginar, sentir, recordar, probar, experimentar, resolver problemas, jugar, reír, llorar, moverse, bailar, expresar sentimientos. Inaugurando otro escenario posible donde se reflexiona en, con y sobre los procesos, entre todos los involucrados, manteniendo cada especificidad, pero trabajando desde la horizontalidad. Podríamos pensarlo a este proyecto, como un escrito abierto que intenta marcar un punto de partida para un intercambio fluido. Un proyecto que acoge, previene y ampara tanto los acuerdos como los disensos. Entender los aprendizajes como proceso individual y colectivo, en tiempos compartidos con otros; desaprender lo aprendido para volver a empezar provocando la necesidad de volver a pensar el espacio y el tiempo, sin invisibilizar la realidad; aquello que va construyéndose a manera de hacer del cartógrafo que traza las “líneas” del mapa a medida que recorre el territorio y señala mojones, hitos, como puntos de referencia a los que siempre se puede regresar; como acontecimiento de registro de una alteración sensible , que marca el devenir otro.

Volver a abrir el camino al conocimiento e inaugurar saberes deseables, y con sentido, en una continua búsqueda de lo común en dirección de posible a construir, en lugares comunes que serán reinventados constantemente con los que están, con los que vendrán para tener experiencias en común que alimenten el desafío y fortalezcan lo instituyente. Lo común como lo que separa y une al mismo tiempo, lo que pondera lo subjetivo y singular de cada uno, lo que se construye en la diversificación de formas y modos de relacionarse con otros. Que la práctica del “encuentro” con otras instituciones, con otros, colabore para accionar en ella con la fuerza que nos garantiza lo diverso, lo diferente, las experiencias compartidas y la posibilidad de tomar errores para generar nuevos interrogantes. Desde el sostén que ofrece “lo común” en un genuino entramado cultural, que también nos siente parte. Es una especie de apuesta a poder

preocuparnos y ocuparnos por el presente de los “pibes”, “niños/as, creando sentidos que puedan sostenerse en las prácticas de lo cotidiano.

Compartimos algo del pensamiento de Paulo Freire, que nos parece uno de los primeros eslabones para pensar en una política pública, él dice en “El grito Manso” que *“lo primero que tenemos que hacer como educadores es preguntarnos qué tipo de hombre/mujeres queremos formar...y qué tipo de sociedad queremos...y actuar en consecuencia transformando lo que hay en un inédito viable”*. De esta manera se nos hace inminente accionar desde un tejido, una trama, en el que la producción de los discursos sea coherente con ese accionar, donde la confianza se construya haciendo de las relaciones con otros se entremen desde la hospitalidad, dando lugar al pensamiento del otro reconociéndolo como semejante, igual como condición humana. Potenciando la existencia de esos otros desde lo diverso, lo extranjero; donde la oportunidad y posibilidad sean puntos de partida sin llegada, sin techo. Desde este rostro de la realidad poder postergar y postergarse, ceder ante la presión entre pulsión y acto para que la toma de decisiones políticas sea lo nuevo, con la inclusión de lo que ya estaba. Sostener y contagiar el deseo y pasión, aunque las condiciones sean adversas, por reivindicar el “oficio de enseñar”, donde las relaciones pedagógicas jueguen con las remanencias y diferencias, valorando las prácticas y las experiencias como capital cultural en una corriente constante de resituar lo específico de la escuela, en consonancia con su carácter político de reparto. Proponemos con este proyecto, animarnos a reinventar, simbolizar, cooperar, convivir, emocionar/se, conmover/se, discernir, discutir, sensibilizar/se, poner/se en movimiento.

El porqué de este proyecto

En el tránsito de algunas instituciones educativas de primaria y de inicial, observamos que en algunos de estos espacios, aún se siguen desarrollando prácticas docentes un tanto anquilosadas, compactadas, fragmentadas e instituidas. Por lo que podría pensarse que algunos docentes aún enseñan de la misma manera que en el siglo pasado, conservando los espacios y tiempos inamovibles e instituidos. En verdad, *fuiamos preparados para trabajar en espacios de homogeneidad pensando que eso era igualdad* (Méndez, M.L., 2014). En contraposición a esto, pensamos que todos somos iguales, como semejantes, tenemos algo en común, y a la vez somos unos con diferencias de otros. Estas diferencias son propias de la constitución subjetiva, hay una continuidad y ruptura, herencia y creación permanente en esta estructura, que tendrá que ver con la cultura en la que nos insertemos. Diferencias en lo racial, sexual. Diferencias de género, de lengua, de generación; una *cuestión del otro* visto desde lo filosófico y ético, que da una identidad. Una identidad como huella, como nombre, permitiendo que la gramática de lo singular pueda inscribirse en la gramática de lo plural. Es decir una identidad que se despliega en términos de relación, la del sujeto con otros (presentes y ausentes; reales y fantasmáticas); en una relación donde es en tanto sujeto, y en tanto otro para con otro.

Nuestra intención es realizar un posible proyecto de intervención de Política Pública para la Educación, que tenga en cuenta los efectos provocados, acercando, combinando y articulando la Educación Superior de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, con la Educación Inicial y Educación Primaria, en el marco de la alfabetización. Acompañando a una composición de relaciones (las que seguramente se verán afectadas), en trabajo con unos otros, y no con todos los otros. Tratando de combinar lo compartible, desde existencias que posibiliten lo composable, en una afinidad temporal. En una relación en el Uno y del Uno en lo múltiple. Es decir la complicación, que designa la presencia de lo múltiple en el Uno y del Uno en lo múltiple (Deleuze, G., 2003), respondiendo éticamente a la existencia del otro.

La situación- problema que planteamos es:

¿La Educación Superior: Profesorado de Educación Inicial y Primaria, apunta los aspectos pedagógicos, éticos, filosóficos- políticos integradamente con la Educación Inicial y Primaria, teniendo presente lo cotidiano de la vida escolar, en relación a la enseñanza enmarcada en la alfabetización?

De aquí la necesidad de articular los tres niveles.

Observamos que las políticas de enseñanza de las prácticas áulicas, son un tanto diferentes a las que las/os estudiantes aprenden a enseñar en los profesorados, o mejor dicho a los que éstos mismos docentes de hoy, han estudiado para enseñar, a diferencias de cómo hoy lo enseñan. Es decir existe una sospecha de brecha entre lo que se dice cómo enseñar, y lo que se hace en el cómo enseño. Supuestamente esto tiene que ver por un lado con las trayectorias profesionales, a saber que existen huellas en las propias historias escolares de los docentes, que se imprimen en la propia actuación como docente. Y por el otro, los saberes de los maestros son temporales, porque son utilizados y desarrollados a lo largo de un período de vida profesional. En el que están presentes dimensiones de identidad y dimensiones de profesionalidad, de períodos y de cambios. Saberes que se desarrollan en situación y en contexto.

Los-índices de repitencia de los niños/as de algunas escuelas primarias, como lo comentamos antes, parecerían ser sólo el síntoma de un problema, aparentemente sin solucionarse, y por lo tanto el fracaso en la escuela, se entendería, en este caso como responsabilidad del mismo niño/a. Lo contrario a esta posición sería entender al fracaso escolar en la interpretación de lo que pasa dentro de las aulas, con los aprendizajes; lo que pasa en los establecimientos escolares en relación a la labor de los docentes; lo que pasa sobre la igualdad de oportunidades; sobre situaciones sociales; los modos de vida; la intervención del estado. Fracaso escolar como una percepción inmediata de la realidad social. Si partimos de la idea de Bernard Charlot, quien dice “*Todo ser humano aprende: si*

no aprende no se volvería humano. Pero aprender no es equivalente a adquirir un saber, entendido como contenido intelectual: la apropiación de un saber –objeto no es más que una de las figuras del aprender” (Charlot, B. 2007 p.75). Ya el fracaso escolar estaría situado desde otra concepción: el fracaso escolar no existiría, sino en términos de historias de alumnos en situación de fracaso; en término de diferencias entre alumnos que atraviesan experiencias en un momento de su historia escolar. Ya no correspondería a la ausencia de saberes, de resultados y competencias o al rechazo y trasgresión de reglas como responsabilidad del niño/a. Estaría entonces, fracasando la enseñanza y no el aprendizaje. Lejos está en pensar que el fracaso es del niño/a, en todo caso podría atribuirse a una enseñanza bajo sospecha. Una sospecha que entra a bucear en: qué se sabe, en relación a la continuidad del proceso de aprendizaje. Cuáles son las razones por las que se sustentan las producciones de los niños/as. Cómo se implementan estrategias interdisciplinarias procurando integrar y globalizar los aprendizajes: indisciplinar las disciplinas. En si se conciben los múltiples atravesamientos (como una red) en la construcción de un conocimiento. Cuáles son las representaciones sobre la potencialidad de las experiencias educativas, la evaluación y la articulación. Es una sutil preocupación que esta repitencia, que mencionamos más arriba, respondiera a los diferentes niveles de concepción de la alfabetización, en una diversa gama de estrategias un tanto carentes de supuesta coherencia con el hacer cotidiano. Algunas entrevistas realizadas dan cuenta la variedad de ideas sobre alfabetización:

“...Alfabetización es proceso de construcción que realiza un sujeto a fin de, a través de diversas instituciones sociales informales (como la familia, el barrio) y sistematizadas como el Jardín de Infantes, y las distintas instituciones representativas de los niveles y modalidades educativos, conocer críticamente y del modo más integral posible, la realidad que lo rodea y que conforma sus ámbitos de pertenencia.” (Docente Educación Inicial)

“...Alfabetización es un proceso mediante el cual una persona puede aprender a leer y a escribir, lo que le permitirá comunicarse con el resto de los seres humanos a un nivel más profundo.” (Docente Educación Superior)

“...Alfabetización en un proceso de adquisición, de acuerdo al momento evolutivo y al entorno de cada persona...” (Docente Educación primaria)

“...Alfabetización es enseñar a leer y a escribir...con murales, referentes alfabéticos, numéricos y nombres propios...” (Docente Educación Primaria)

“...Alfabetización es decodificar y codificar, para comprender el significado de las palabras...” (Docente Educación Primaria)

Las respuestas en relación al concepto alfabetización, son variadas y dan cuenta de los diferentes posicionamientos epistemológicos de los docentes. Y esto a su vez en las variadas formas de construir estrategias de enseñanza. Ahora bien, si consideramos al aprendizaje, al igual que el conocimiento no son lineales. Que en los primeros años escolares (desde maternal a los primeros años de primaria) la adquisición de la lectura, la escritura y la numeración son procesos de construcción y reconstrucción por parte de los niños. Y en esta construcción y reconstrucción, ponen a prueba sus hipótesis, cuestionan su forma de actuar, aprenden la convivencia con otros. Entonces diríamos que la adquisición de los primeros instrumentos de alfabetización numérica, de lectura y de escritura, están íntimamente ligados a la idea de proceso. El que tiene un ritmo de aprendizaje personal y particular. Y en esta perspectiva, sería oportuno recuperar la enseñanza en la heterogeneidad del aula, garantizando la existencia de trayectorias educativas continuas. Intentando en abandonar la repitencia escolar, como único instrumento válido para superar los aprendizajes en dificultad.

Observamos la repitencia a partir del 3° grado. Una repitencia que pareciera por un lado suponer que el hecho de cursar por segunda vez el mismo grado, mejora la calidad de los aprendizajes. Y por el otro considera volver a repetir lo mismo del

año anterior. Transitando por las mismas experiencias, agotando las distintas estrategias pedagógicas para los logros de los aprendizajes de los niños/as.

Tal vez esto todavía sucede, porque aún conservamos en la organización escolar, la gradualidad y promoción. Vale decir, la organización de una clase (homogénea) donde el docente secuencía los contenidos y conocimientos, para que los alumnos recorran de forma sucesiva los años de estudio en relación con sus años cronológicos. Lo cual supone cumplir cada año con objetivos previamente acordados, y por lo tanto la utilización de diferentes criterios para determinar la promoción o pasaje al año siguiente. La LEN N° 26206 y la Resolución CFE N° 154/11 en su art. 22 sostiene, que para promover la calidad tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, se ve necesario considerar la Unidad Pedagógica (La institucionalización de la Unidad Pedagógica, mayo 2013), a los dos primeros años de escolaridad primaria. De esta forma, se pensaría en mejorar las trayectorias escolares de los alumnos que transitan el nivel primario, favoreciendo su ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso. Esto supone una modificación en los regímenes de promoción y también supone incluir a la mejora, al Nivel Inicial. Siendo en éste en donde los aprendizajes hacen sedimentos para otros futuros en continuidad. Para que sea más clara la idea citamos el párrafo del art.22: *“En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.”*(Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y CONSIDERANDO: art.22). Es decir que aunque LEN N° 26206, se hace presente, todavía existen espacios educativos en los que, el ejercicio de la misma, pone en tensión ciertos aspectos

de lo cotidiano en relación a la enseñanza y a los aprendizajes, con todo lo que ello implica.

Precisando conceptos:

Necesitamos volver a repreguntarnos por algunos conceptos, volver a preguntarnos sobre esos significados, que de alguna manera surgen de experiencias con sentido. Los conceptos no son palabras aisladas sino enunciados enmarcados en una red de significados. Es por ello ineludible observar el sedimento que algunos conceptos tienen, para evitar repetir lo mismo que se viene interpretando desde su intencionalidad.

ALFABETIZACIÓN

Entrándonos al concepto, podríamos enunciar diferentes definiciones que circulan en el ambiente de la gestión educativa y también en el académico sobre alfabetización:

- En el diccionario de la Real Académica se define alfabetización como acción y efecto de alfabetizar, y alfabetizar como poner por orden las letras o enseñar a leer.
- También hay preferencias para usar en plural como alfabetizaciones y en esta línea se enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, nuevas competencias.
- Berta Braslavsky en comenta que en el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995:140) enumera treinta y ocho tipos de alfabetización y finalmente concluye diciendo “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”.

A este panorama se suma el actual uso metafórico del término, en expresiones como alfabetización en computación, alfabetización en matemática, alfabetización científica. En estos casos podríamos decir que la expresión designa un tipo de

saberes, capacidades o competencias de ámbito técnico-científico. También existen otras definiciones que refieren a la alfabetización como:

- un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades.
- la construcción del conocimiento del mundo
- la enseñanza de la lengua escrita: la lectura y la escritura

Imperiosamente nos obligamos a precisar el concepto de alfabetización. Alfabetización considerada desde una *perspectiva socio-cultural*. “Como una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito” (Neuman, 1998:7) Una alfabetización que también se sitúe en los múltiples lenguajes (artístico, musical, corporal) que permitan entrar e interpretar la cultura desde otras perspectivas. Analizando críticamente los problemas que generan estas perspectivas socio-cultural, para que las prácticas educativas hagan posible el éxito de todos, a pesar de sus diferencias. (Neuman Y Roskos, 1995). Alfabetización, más allá de la escritura y lectura, pensada como el motor de la emancipación, de la autonomía; de la libertad; de la responsabilidad; de la política. Nos es importante explicitar, justificar, esclarecer y definir el concepto de “alfabetización”, y estas podrían ser algunas razones:

- Porque se toman decisiones concretas como la evaluación de los niños de primer grado, sin precisar demasiado si el objeto que se evalúa es un conocimiento del mundo, una capacidad simbólica general, o un estado de conocimiento de lectura y escritura.
- Porque una operativa definición del objeto, permite pensar la didáctica oportuna a su enseñanza en los distintos niveles.

-Porque la reflexión se torna imprescindible, para establecer no sólo los acuerdos en relación al término, sino a delimitar un objeto de conocimiento, en un encuadre de una política educativa, y delimitar un campo específico de la teoría y de la práctica de los docentes de estos niveles.

Parfraseando a Berta Braslavsky (2003) *“La política afecta la definición de alfabetización, y a su vez, la definición afecta la política”*.

Alfabetización como un fenómeno complejo que no resulta de un solo factor (la escuela), sino de la interacción de varios factores: la escuela, por supuesto, pero también la relación cuantitativa y cualitativa entre las clases y los grupos socio profesionales, los tipos de economía, de industria y de propiedad de los bienes, la situación geográfica, la religión, el género, la situación sociolingüística, la urbanización, las migraciones, las instituciones extraescolares y muchos otros.

Alfabetización como proceso no lineal, como la iniciación a la lectura y la escritura; como la comprensión de lo que se lee y de lo que se escribe, sabiendo que el que se inicia en la lectura y escritura puede leer lo que no puede escribir y viceversa. Es decir No necesariamente tiene que saber leer y eso mismo saber escribirlo. Desde una mirada, del “todo” a las partes, partiendo de los textos, a la oración, a la palabra, sílaba, letra. Y de las partes al todo, ni una cosa antes que la otra. De tal forma, que las intervenciones se tornarían interesantes para que los niños/as de acuerdo a sus posibilidades logren narrar- describir y argumentar. Justamente intentaríamos desnaturalizar la organización escolar heredada, espacios y tiempos, con mirada inclusiva. Alejándonos de un pensamiento en que las diferencias se transforman en déficit. Así entonces poder propiciar modos de intervención para el desarrollo del lenguaje, la comprensión y producción de textos en todas las disciplinas, se hagan posibles. La idea es, como al decir de María Laura Méndez, “indisciplinar las disciplinas”. E intentar modificar los modos de enseñar, para que la diversidad sea considerada un valor educativo, dándole sentido a las prácticas, y un sentido para el aprendizaje del niño/a.

La Alfabetización considerada también a partir de los múltiples lenguajes, y mucho más en esta primera etapa de la infancia. Como el Lenguaje:

Plástico (dibujo-pintura-modelado), Musical, Corporal o gestual (danza-expresión corporal, Teatral (títeres- sombra- objetos), Tecnológico, Digital. Reconociéndolos a todos estos lenguajes, como constitutivo y constituyente de sentidos. Que tienen que ver con las experiencias vividas y con el cuerpo. Porque justamente apunta a desarrollar la sensibilidad, estimula la percepción y fortalece la creatividad. Vale decir que amplía la apertura de percepción del mundo, que deja diferentes inscripciones subjetivas. A su vez invita a pensar a desarrollar otras estrategias metodológicas, que dan sentido a nuevos aprendizajes. Sería casi imposible pensar en enseñar aquello que no se ha experimentado, vivido. Por lo tanto los lenguajes son portadores de espacios vivenciales, lúdicos y reflexivos. Que dejan huellas identitarias, condicionan la evocación y proyectan la imaginación. Es así que los múltiples lenguajes amplían y fortalecen las posibilidades expresivas de cualquier sujeto. La perspectiva pedagógica que incorpora la alfabetización en múltiples lenguajes implica, además de la flexibilidad en las formas de organizar el tiempo y la apertura a otros espacios de la cultura, la incorporación de un replanteamiento de los proyectos pedagógicos. De nada serviría la modificación de los espacios y los tiempos si se mantienen inalterables prácticas educativas cerradas o meramente instruccionales. Todos los lenguajes son mundos simbólicos que se articulan construyendo sentido. Y cada lenguaje tiene una forma de representación que le es propia, que va construyendo pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.

Así la alfabetización considerada de manera integral y ligada a los múltiples lenguajes trascendería el área de Lengua, y ampliaría la mirada a los distintos niveles y modalidades, disciplinas y trayectorias escolares, contemplando diferentes lenguajes, textos, discursos y modos de comunicación, promoviendo el trabajo interdisciplinario. Hablar en términos de procesos de alfabetización significa poner de relieve que existen múltiples variantes y alternativas para la comprensión y desarrollo de procesos comunicativos, así como de modos de explicar el mundo. Esto conlleva a saber desde la perspectiva de Venezky la alfabetización, en *“Su definición no es una cuestión meramente académica sino que tiene otros alcances cuando se reconoce que la política afecta a la definición*

de la alfabetización y que, a su vez, la definición afecta a la política. (Venezky, 1990: 2). Por ende su concepción es política, y está relacionada con el perfil de hombre que se quiere para una determinada sociedad.

Alfabetización desde la Formación Superior

Nos parece inminente tomar el párrafo de la Resolución CFE N° 174/12, en el que dice que *“La calidad educativa también está asociada directamente a la formación docente, con una visión integral, permanente, que revalorice y le dé lugar al saber de cada uno de los actores del sistema educativo. Es imprescindible dar visibilidad a lo que se viene haciendo bien, producir saber pedagógico acerca de dichas experiencias y compartirlo entre los actores del sistema para que pueda ser apropiado y adaptado a cada realidad”*. Porque la formación docente tiene que garantizar el proceso de potenciación y fortalecimiento de la profesionalidad del futuro maestro. Reconociendo la especificidad de la tarea docente, su complejidad y las particularidades de un proceso formativo. Como así también reconocer el valor del saber del oficio, del saber-hacer creado entre la rutina y el hallazgo, entre los modos repetidos e imprevisibles. Reconocer el valor de esa suerte de memoria sedimentada en la invención de lo cotidiano, que es la experiencia del docente. Mejorar la calidad de la formación superior implica considerar a los/as estudiantes como adultos. Como así también atender la articulación del trabajo de los docentes formadores entre sí y con la práctica para la cual forman. Sostener la formación docente como formación profesional. Como la permanente actualización específica en producción científica y académica. Y la valoración de las escuelas (todas las posibles) que disponen absorber las necesidades de las prácticas pedagógicas, entendiendo que cuanto menos modelos a seguir sean las instituciones asociadas, más acceso a la diversidad serán las observaciones y prácticas de los/as estudiantes.

Desde la Educación Superior, los/las estudiantes de los Profesorados deberían conocer en primer término en qué consiste el complejo campo de la alfabetización, cuáles son las instancias que van determinando su desarrollo integral del sujeto. En segundo término el/la estudiante tendría que conocer dando fondo a los

distintos métodos y/o enfoques de alfabetización, sus alcances, sus problemas, a qué logros han llegado. Lo cual implica revisar sus bases epistemológicas y contextualizarlas históricamente. Con el fin de llevar este saber a la experiencia de implementar, en la práctica docente, una didáctica con un enfoque críticamente seleccionado. Entendiendo que alfabetizar implica que el niño/a pueda convertirse paulatinamente en un escritor/a y en un lector/a autónomo/a, que comprenda lo que significa leer y escribir, para qué lo hace y cómo lo hace. Para que recorra y descubra la potencialidad que encierran la lectura y la escritura en lo que respecta a volverse intérprete, a ser crítico, a poder asentir o disentir con fundamento, a crear, a convertirse, en definitiva, en un lector/a y escritor/a activo/a.

Esta alfabetización, a la cual nos referimos, no está desprovista de una mirada política ni ingenua, ya que posibilita la formación de la ciudadanía, y es por ello que no termina en el inicio de la escolaridad, sino que se sostiene en el tiempo, siempre acompañada por el/la maestro/a.

El/la estudiante de profesorado —como futuro docente— se comprometerá con la idea de que la escritura y la lectura son procesos que se ahondan, que se profundizan, pero que nunca se clausuran. Una alfabetización como la base común a todas las disciplinas, campos del saber y, por supuesto, de la vida cotidiana y sus haceres.

Por todo esto, podríamos estar en condiciones de sostener que la Alfabetización es un proceso para cualquier sujeto, en el que las operaciones hablar, escuchar, leer y escribir deben desarrollarse permanentemente, para que exista la producción de diferentes textos que den sentido. Y precisamente es en la escuela donde este proceso se sistematiza, dando la oportunidad a los niños de acceder a conocimientos concretos en relación a la lengua escrita como patrimonio cultural. Citamos éste párrafo de Silvia Duschatzky que tiene relación con lo que venimos diciendo, y con el que acordamos:

“Desde una perspectiva simbólica, la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos.

La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicaré en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. La escuela entonces podrá erigirse en el horizonte de lo posible a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses". (Duschatzky, S. 1999 Cap. 1)

La escuela como institución, cualquiera sea su modalidad. Una institución en la que se piense al sujeto íntegro de derecho, implicando una re conceptualización del "objeto de enseñanza" en sí. Nos referimos justamente al proceso de "leer y escribir", poner en tensión estos dos procesos es pensar en el sentido de lo que se lee y se escribe. La escritura sigue siendo fundamental para ingresar a otros mundos posibles de significados, para encontrarse con la experiencia de "otros". Es un modo de representación y construcción de sentido sobre la propia experiencia, aunque no sea hoy, la única forma. Sabemos que no es la única forma porque existen otros lenguajes posibles de alfabetizar, como el lenguaje musical, corporal, plástico, por medio de los cuales también se "lee y escribe" el mundo, se lo interpreta desde el sentir, pensar y hacer. En la Educación Inicial la alfabetización se despliega en los múltiples lenguajes. Claro que en algún momento de la trayectoria escolar y sobre todo en el primer ciclo, se espera que los niños/as "entren" a la cultura de la lectura y escritura. Por esto es necesario articular modalidades para comenzar armando un trabajo común, que perciba al niño con sus particularidades y posibilidades. Los estudiantes tienen que conocer, aprender a enseñar, sabiendo que la alfabetización es el proceso comienza en el seno familiar, en donde se establecen las primeras huellas de significantes. Y que a futuro serán los significados los que organizarán el pensamiento. Las estrategias de enseñanza tienen que saberse enseñar, de forma clara, desde la frecuencia y el sentido.

En la primera experiencia escolar se hace hincapié a los juegos con la palabra hablada, recurriendo a la literatura como motor de entrada a nuestra cultura.

En este proceso, se tendrá en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes de los niños/as. Y por lo tanto los modos de favorecer espacios que

sean alfabetizadores. Ambientes con materiales diversos que provoquen el deseo de escribir y leer, en todas sus formas.

Las tareas cotidianas pueden ser excelentes oportunidades para favorecer el desarrollo y el interés de los niños por la lectura y la escritura. Por eso, los padres u otros adultos a cargo del cuidado de los niños pueden realizar actividades que favorezcan y estimulen la alfabetización, a través de canciones, historias, nanas. Los niños/as tiene acceso fuera del Jardín/ escuela, a diferentes situaciones de experiencias con la lengua escrita y oral, y dentro del Jardín/ escuela los chicos necesitan aprender no sólo las habilidades técnicas de la lectura y la escritura, sino también cómo usar estas herramientas para mejorar su pensamiento. En las asignaturas por las que transiten los estudiantes, se tratará de favorecer prácticas para que los futuros docentes hagan frecuente propiciar espacios para el dictado al adulto; escrituras espontáneas (con confortación del error); elaboración de textos colaborativamente con los niños/as (carteles- instructivos- calendarios- bandas numéricas) para la lectura recursiva; utilización de la literatura como posibilitadora del juego con la palabra (rimas- adivinanzas- absurdo- retahílas- contrarios- trabalenguas- adivinanzas- canciones- cuentos- historias- leyendas). Por otro lado los formadores de docentes tendrían que adquirir saberes específicos, para seleccionar sus contenidos, construir estrategias de enseñanza y modos de análisis para desarrollar sus clases. Sin llegar a un modelo alfabetizador, se intentaría encontrar las claves que permitan evaluar la validez epistemológica y didáctica-pedagógica. Dicho de otra manera, el formador de maestro/a, explicaría las propuestas de enseñanza de la lengua y la cultura escrita, a modo de rol protagónico fundamental. Porque explica sólidamente con fundamento teórico para cada decisión didáctica, y teniendo conocimientos recomendaría a la vez respondiendo a dudas y consultas de los/las estudiantes o futuros docentes.

Una breve perspectiva histórica sobre alfabetización.

El debate acerca de la alfabetización siempre estuvo presente, en relación a la enseñanza de la lectura y de la escritura. A través de esta perspectiva histórica

se puede ver claramente los dos momentos claves de las discusiones en torno a la alfabetización, por un lado los debates metodológicos y sus eficiencias: método sintético y analítico- palabra generadora, global; y por el otro el surgimiento de la “tecnología educativa” como causa del silenciamiento de esta discusión metodológica. En el momento en que la dictadura interrumpe los procesos que se venían desarrollando en Argentina (los 70) se produce una censura en la enseñanza de la escritura, que reduce la enseñanza a trece letras en primer grado, apareciendo una “ayuda” para los maestros: los libros de lecturas. El libro que fue de sostén para el docente fue Paso a paso, de José Henriques Figueira, Este libro contaba de una “Serie gradual de libros de lectura”, en el que el autor mantiene la unidad de la palabra insistiendo en la asociación con la “idea” y en ese marco plantea el análisis de la palabra y la síntesis. Este libro ha sido uno de los más criticados en posteriores propuestas, y es el rasgo parodiado por Quino en su genial denuncia de alienación o vaciamiento de sentido de las prácticas discursivas escolares en Mafalda. La evaluación de las desventajas del método global y del de palabras generadoras se centró en la monotonía de su desarrollo, en el vocabulario controlado para someterlo al aprendizaje ordenado y sistemático del sistema alfabético, en la exageración del análisis silábico y fonético. Comienzan a tomar fuerza, las unidades significativas, el método de la oración o la frase que aparece como una propuesta superadora de los problemas y limitaciones que se les señalan al método de palabras generadoras y marca una evolución de la palabra al discurso. Los acontecimientos continúan y las investigaciones constructivistas inciden en las propuestas de alfabetización (décadas 80/90), apareciendo la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas, ya la alfabetización se centra en otro paradigma que considera una nueva concepción de sujeto y de aprendizaje: “cambiar nuestra visión del niño que franquea los umbrales de la alfabetización” (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1982: 21). Hoy siguen siendo cuestiones centrales en la discusión metodológica: la competencia lingüística del niño, su particular capacidad cognoscitiva de las lenguas, y el enfrentamiento con las habilidades perceptivas. Aun considerando la magnitud de todos estos avances no debemos perder de

vista que la alfabetización tiene una instancia insoslayable que es resolver el problema de enseñar el sistema de escritura. Deberíamos considerar que así como no se pueden resolver problemas matemáticos sin comprender las cualidades del sistema de numeración, tampoco es posible resolver los problemas de la escritura sin conocer el sistema de escritura.

Ya en el año 1965, la UNESCO³, hacía un llamamiento a todos los países en vías de desarrollo para que intensifiquen aún más su acción en el Programa Mundial de Alfabetización iniciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; y a los países desarrollados para que participen con generosidad cada vez mayor en los programas de ayuda internacional o bilateral.

Nuestro país, ha implementado programas de alfabetización, de hecho en el texto Mapeo de América Latina y Caribe⁴ de Leticia Galván Silva y Claudia Muñoz (que a continuación mostramos), nos brindan un mapeo de los programas de alfabetización de América Latina y el Caribe, en el que nos muestran que en Argentina en los años: 1990-1992, 2002, 2004 y 2005-2006 se desarrollaron programas de alfabetización de los que fueron revisados. Vale decir que la preocupación en los índices de alfabetización, pareciera que era uno de los componentes fuertes para revisar y analizar las prácticas docentes y sus impactos en la escolaridad de los niño/as.

RELACIÓN DE FICHAS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, POR PAÍS Y POR FECHA DESDE 1990 AL 2010

PAÍSES	AÑOS	programas revisados
---------------	-------------	----------------------------

Argentina	1990-1992, 2002, 2004, 2005-2006	4
------------------	---	----------

³ Alfabetización 1965-1967 (Llamamiento dirigido a los Estados Miembros por el Comité Consultivo Internacional de Enlace para la Alfabetización UNESCO ed/67 1968

⁴ Galván Silva Leticia - Muñoz Ramo Claudia Mapeo de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe, 1999-2010 Creffa 2011

RELACIÓN DE FICHAS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, POR PAÍS Y POR FECHA DESDE 1990 AL 2010

PAÍSES	AÑOS	PROGRAMAS REVISADOS
Argentina	1990-1992, 2002, 2004, 2005-2006	4
Bolivia	1990a, 1990b, 2006-2008	2
Brasil	1990, 1997, 2003-2010a*, 2003-2010b*, 2004-2009*	5
Chile	2001-2009*, 2005, 2003-2008	3
Colombia	1990a, 1990b*, 1990-2006*, 1990-2009, 2004-2008, 2006-2008**, 2006-2007, 2007-2008, 2009a*, 2009b, 2010	11
Costa Rica	1990*, 1995-2010, 1998-2006*, 2010, s/f	5
Ecuador	1990*, 2003-2009, 2004-2006, 2006-2009*	4
El Salvador	1990, 1992-1993, 1993-2008, 2010	4
Guatemala	1990*, 1990*-2006, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2005h, 2005i, 2005j, 2005k, 2005l, 2005m, 2005n, 2005o	17
Honduras	1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 1990e, 1990f, 1995-2005*, 1996-2008, 2004-2006, 2005	10
México	1990, 1993-1998, 1997, 1997-1998*, 1997-2000, 2001-2006, 2004-2010,	8

	2009	
Nicaragua	1990-2000, 1997-2006, 2005a, 2005b, 2007-2009	5
Paraguay	1990, 2001, 2004-2008	3
Perú	2003-2010, 2006-2009, 2006-2010	3
República Bolivariana de Venezuela	1990a*, 1990b, 1999-2002, 2003-2005	4
República de Panamá	1990, 1990*-2009*, 2005, 2007-2009	4
República Dominicana	1990a*, 1990b, 1993-2002, 2000-2004, 2005-2008	5
República Oriental del Uruguay	1990, 1991-2006*	2
TOTAL		99

(a, b, c) Se acompañará la fecha con una letra en orden alfabético a los programas que se repiten, ejemplo: 1990a, 1990b, etc.

(*) Se colocará un asterisco sobre la fecha que se considere “no exacta”, ya sea porque iniciaron antes de ésta, o porque la fuente no indique la fecha de terminación del programa y éste pueda continuar después de dicha fecha. Ejemplo (1) 1990*-2002, significa que el programa inició antes de 1990; ejemplo (2) 2002-2006* significa que el programa puede continuar después de 2006.

(**) Programa que aplicó a tres países que comparten fronteras: Colombia, Ecuador y Perú.

Como se observa han existido varios programas de alfabetización en nuestro país, y entonces ¿dónde está la situación problema en los aprendizajes de los niños? ¿En los ISFD la alfabetización es considerada objeto de estudio?

Articulación:

En término de Laclau lo universal, inconmensurable con cualquier particularidad (niveles). Lo universal diferente a lo particular, coexistiendo lo particular en lo universal, y lo universal con lo particular. Una Articulación, con mirada reflexiva y comprensiva de la realidad que facilite el trabajo institucional, respetando y comprendiendo posturas anteriores, pero permitiéndonos la

incorporación de nuevos enfoques. Una articulación concebida ciertamente como un "asunto institucional", como algo que involucra a toda la Institución y aún al Sistema Educativo santafecino. A la existencia de partes separadas con **identidad propia**, y que a la vez se **necesitan mutuamente** en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas. Articulación es una cuestión institucional en su totalidad, considerada tanto contexto como texto; es decir, la institución contexto en tanto "enmarcador" y condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe "sufrir" o "gozar" de la Articulación. Es proceso, es construcción (desde el consenso, el trabajo conjunto, las acciones concretas) y supera fragmentaciones. Articulación que invite a elaborar alguna construcción grupal, entre niveles, y que intente resonar en todas las dimensiones que estructuran la vida institucional y territorial. Y que por ende remite a un proceso amplio y complejo de significados y sentidos. Los que posibilitarían a la concreción de acciones, con ejes subyacentes: coherencia; currículum flexible y en acción; los niños/as como centro de la tarea; los adultos responsables del proceso de llevarlo adelante e incluir a todos. Articulación en términos de fortalecimiento de vínculos entre los diferentes actores institucionales, elaborando estrategias de acción en proyectos conjuntos. De esta manera la comunicación se hace imprescindible, porque haría de sostén para el propio desarrollo del proyecto, en la complementariedad.

Podríamos haber tomado otro aspecto como punto de encuentro para los tres niveles de formación, pero consideramos que la alfabetización es transversal en la vida de cualquier sujeto; y en la del niño/a en su trayectoria escolar, ya que tendrá que leer, escribir comprendiendo lo que lee y escribe en un proceso de ritmo personal. Porque convivimos en una sociedad de cultura letrada. Así mismo sería demasiado ambicioso y abarcativo analizar todos los programas de alfabetización realizados en nuestro país. Por lo que recortaremos contextualizando en la Pcia. de Santa Fe, con los Equipos ALFA del Proyecto de Alfabetización (2006) y el Proyecto "Continuidad de los Aprendizajes" (2013). Ambos de la Pcia. de Santa

Fe, acercan de alguna manera a los niveles Inicial y Primaria. Por los que tomaríamos como analizadores de los efectos que provocan los cambios en relación al saber, un saber que se mueve, se desplaza, se discute. Un saber en término de relación, de relación con uno mismo, con los otros, con el lenguaje, con el tiempo, con el espacio. Un saber que provoca movimientos en un sujeto/cuerpo, que se vincula y transforma. Un saber que va produciendo sentido en situación, porque cada sujeto va evolucionando en una dinámica propia, confrontándose con otros y con el mundo, por lo tanto aquello que tenía sentido, puede ya no tenerlo, cambiar de sentido, o adquirir otro. Este saber en término de relación, de relación pedagógica y asimétrica, registra un entramado de sensaciones, percepciones que asignan sentido, emociones y concepciones que se anidan en los territorios de la significación, que portan ideología y que se anclan en la historia propia, en conexión con el mundo, con los otros y con uno mismo. Un saber que no es una acumulación de contenidos, sino el proceso mismo que intenta acompañar al niño/a a inscribirse en un tipo de relación de saber consigo mismo, con el mundo y con los otros, dándole sentido y valor a lo que produce de esas relaciones. La apropiación del saber se sostiene en el tipo de relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. A esta apropiación la llamamos, al igual que Bernard Charlot, una de las figuras del aprender. Aprender es desplegar una actividad en situación, en un momento de su historia, en un tiempo determinado, junto a los otros con los que el niño/a vive y aprende. Porque cada sujeto/niño/a social que aprende, no realiza lo mismo, no pasa por los mismos procesos; va teniendo diferentes relaciones con otras personas de diversas formas: docentes, padres, amigos, en un momento determinado de la propia historia y en la de otras historias. Tener en cuenta al saber en una relación, es tener presente el saber en situación, en una relación pedagógica considerada como un momento ocupado por percepciones, representaciones, dada en cada ocasión de aprender en un espacio y tiempo en relaciones con otros y con uno mismo, una relación identitaria. Porque aprender tiene sentido en relación a la propia historia, a sus expectativas y antecedentes, a su concepción de la vida, como así también a la relación que tenga con los otros, y a la imagen que tiene y quiere dar a los otros.

El saber entonces, existe en sí mismo en un mundo diferente al de las acciones, percepciones y emociones; se enuncia sin evocar al proceso de aprendizaje; se enuncia y toma forma a través del lenguaje. Un saber que se relaciona con el aprender, siendo éste el pasaje de la no posesión a la posesión, del dominio de una actividad, de prepararse en la utilización de un objeto de forma pertinente, del dominio de una actividad; el dominio de una relación con los otros y consigo mismo. Todo, como fuere ineludiblemente se inscribe en el cuerpo/sujeto, porque es el lugar de apropiación del mundo, en un conjunto de significaciones vividas. SOY un cuerpo, es pensar en el permanente movimiento de la propia existencia, habitando el “espacio y el tiempo” (Merleau-Ponty, 1945), un Soy un cuerpo con percepciones, emociones, acciones con determinados valores y sentidos EN situación.

De esta manera estaríamos diseñando y reinaugurando un proyecto que dialogue con los diseñados anteriormente, sobre las bases de lo que ya se hizo, enmarcándolo en la alfabetización y combinando los tres niveles educativos: Superior-Inicial y Primaria. Así aproximaríamos una coherencia con lo que se dice y se hace, desde los profesorados, llegando a las prácticas cotidianas de las aulas. Así como nos cuenta un docente de Profesorado de Educación Primaria-Taller de Práctica II: *“En mi cátedra, les enseño a las futuras docentes, estrategias de enseñanza para la alfabetización, las mismas que yo misma empleo en mis clases con los niños. Desde el enfoque equilibrado, el que considero oportuno para estos tiempos. Pretendo que se entienda que la alfabetización es un proceso no lineal, y que hay que esperar al niño en ese recorrido. Ofrecerles mucho material pertinente, por sobre todo mucha literatura y trabajar con ella.”*

Sabiendo que la Ley Nacional de Educación establece que el sistema formador tiene como finalidad principal contribuir a la inclusión educativa y la mejora general de la educación argentina para asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de experiencias significativas de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país para que todos puedan aprender. Creemos necesario en progresar hacia una experiencia de formación docente, que implique asumir la

responsabilidad principal de la formación inicial y continua de los maestros y profesores que trabajan en este caso, con niños/as. Reivindicar a la educación Superior como otro de los principales responsables de producción de sentidos en el enseñar, porque enseña a enseñar, enseña a aprender, lo que supone desnudar entramados superando la fragmentación de la ciencia, arte, tecnología, integrando así mismo la sensibilidad y la emoción, con los procesos de investigación y creatividad. Acercándose a la Educación inicial y Primaria porque tiene como desafío inminente, la atención a la diversidad de alumnos y de contextos, aspectos que también conciernen a la educación Superior. Pensar y revisar juntos el enseñar y el aprender, en los cómo aprenden los niños, en los que necesitan aprender, siempre apuntando a recuperar y fortalecer lo ya hecho. De esta manera se ponen en diálogo los saberes construidos en la experiencia profesional, que habilitan la reflexión sobre lo que hay que rescatar, re descubrir, crear, transformar proyectando el hacer docente en el análisis y debate dentro de la institución escolar, en situación, en relación con otros. Para poder representar a modo de paisaje, otra docente de Profesorado de Educación Inicial nos comenta:

“En el Taller de Docencia II, III y IV intentamos dentro de lo que se puede realizar grupos de reflexión y análisis con los docentes co-formadores, estudiantes y nosotras. Porque creemos que es de la única manera que podamos “hablar en el mismo idioma”, en relación a la alfabetización. No nos es fácil, porque cada docente tiene su recorrido, pero al menos desde el análisis de las prácticas, ponemos en tensión y en juego la teoría”.

Y ¿por qué en la institución?, porque es el espacio en donde a modo de acontecimiento la enseñanza y el aprendizaje se interpelan, se entrecruzan y se entretejen. Y dentro de este espacio, se hace preciso sostener a la formación, cualquiera sea su modalidad, como acto político de reparto, como práctica política. Invitándonos de forma permanente a re-pensarnos y preguntar-nos, en un constante movimiento, en un cambio de mirada, de perspectiva y de posición.

Lograr conectar y articular los diferentes niveles educativos que forman parte del sistema, implica de una u otra forma que exista la reflexión en torno a los

principios del desarrollo humano, del sentido pedagógico. Desanudar las múltiples prácticas escolares, proporcionando experiencias que faciliten aprendizajes abandonando lo cotidiano en relación a lo reiterativo, a los sin sentido. Posicionarnos de manera tal, que podamos encontrar grietas o dificultades que obturan la negociación entre teoría y práctica. Como bien lo expresa, el documento de Educación Primaria: “(...)” *“ la articulación entre niveles como así también hacia el interior de los mismos, en sus distintos ciclos y pasajes y en amplio compromiso con las familias y comunidades, se torna ineludible como responsabilidad de los actores educativos, ya que interpela a todos y cada uno de quienes participan en la trayectoria escolar de los/as niños/as / jóvenes” (...)*”(Terigi, F.2009)

Como sabemos las reformas educativas nos afectan a todos los que conformamos el entramado del sistema educativo y al igual que los cambios nos lleva un tiempo de acomodación, de búsqueda, de encuentros. Las tareas de enseñar y aprender toman formas diferentes según la concepción del conocimiento que se tenga, la tecnología de la palabra, y los medios de comunicación que se utilice. Así también las representaciones de los estilos vinculares que adoptemos, los valores que se pongan en juego, y los modos en que se institucionalicen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, serán variadas de acuerdo a su concepción. Ante esto coincidiríamos con Flavia Terigi preguntándonos: *¿Cómo saber con total certeza, tras varios años de una determinada reforma educativa, que ésta funciona o que no funciona; cómo determinar, del juego de influencias que conocemos a medias, a qué atribuir unos logros o unos retrocesos en las metas que nos proponemos para la educación?* (Terigi, F. 2009)

Existen informes los cuales muestran la preocupación de los docentes, por su propia formación pedagógica, y en los que manifiestan la necesidad de realizar procesos de reflexión e innovación educativa para participar en ellos. Las iniciativas de innovación pedagógica coinciden en dotar a la formación la importancia y consideración para la consecución de una calidad educativa inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, en este proceso de educar,

como un acto político de reparto.

Nos proponemos la construcción de conocer otra lógica bisagra, de encuentro. Articular, posicionándonos desde un lugar crítico que nos permita crear un nuevo dispositivo con retazos de los realizados, en el que se pueda crecer en obstáculos epistemológicos. Contrariamente a los modelos epistemológicos, que suponen que el conocimiento, el saber, como un tipo de producto, una colección de verdades eternas, divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas y enseñadas, unas independientemente de otras. El desafío es entonces ampliar un entramado, en el que las subjetividades se vayan construyendo en, según Larrosa, la misma experiencia de sí, lo que constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. Re-pensarnos en encuentros a modo de ateneos, que estarían provocando efectos a diferencia de los que ya tenemos. En los que no se transmitiría ningún saber, sí se los estaría creando; no se desarrollarían los discursos, sí se tendría en cuenta la enseñanza y el aprendizaje. Y alrededor de estos aspectos, estaríamos conformando un espacio donde se trabajaría, investigaría, produciría, recopilaría, escribiría junto y con otros. Una verdadera producción de diferencias al decir de Barthes, R. (Barthes, R. 1996), la diferencia, como lo que irrumpe en la repetición de los discursos.

La docencia como desde siempre, tiene una gran complejidad y para desarrollarla se precisan cambios desde las perspectivas institucionales y personales. Como dice Denise Najmanovich, pensar paisajes educativos más ricos, como pretexto para reflexionar, como dispositivo para concentrar la atención en ciertos escenarios educativos donde puede desplegarse cierta complejidad, en lugar de quedar atrapados en los recortes de las disciplinas clásicas que proceden a descuartizar analíticamente el mundo de la experiencia y limitan la mirada a un delgadísimo estrato de interés con cierta dirección, de forma aislada.

Este trabajo intentará permitirnos ver la importancia que tiene en la actualidad, el focalizar el análisis de la transformación educativa en las interacciones entre diversas dimensiones educativas, para poder dar cuenta de los dispositivos específicos en su devenir temporal. Partiendo de la idea: educación como práctica política, necesitamos preguntarnos sobre las maneras de hacer que llevamos

adelante cotidianamente en las instituciones. Lo cotidiano es sentido de lo diario, de lo que sucede en el día a día; a lo habitual y corriente, corriéndonos de lo más de lo mismo y de lo acostumbrado. Desanudando la asociación de lo cotidiano con reiteración, dando valor a experiencias vividas que guardan sentido. Y en esta trama, nos interesa sobre todo pensar y resignificar los conceptos de articulación y alfabetización, problematizándolos, en un intento de construir nuevas prácticas en término de posibilidad. La articulación aparece entonces como tema central, ligada a la alfabetización, para garantizar en el marco de las políticas públicas, toda la escolaridad de los niños/as. La combinatoria, bisagra, articulación aparece entonces como un entramado entre todos los actores involucrados de Educación Superior, Inicial y Primaria pensando en la alfabetización como objeto de estudio. Y en esta composición, entramado, tejido y articulación se irá poniendo en diálogo lo curricular en tanto propósitos de cada nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y de evaluar en cada trayecto; también irá poniendo en tensión las actividades de los/as docentes y los/as alumnos/as entre sí; atendiendo del mismo modo a la relación con la comunidad, partiendo de un eje articulador: garantizar las mejores trayectorias escolares que rompen las cronologías de aprendizajes. Articular, pensando en estas trayectorias de niño/as, reafirma la importancia del proceso de construcción de conocimientos donde la intervención docente es indispensable, a través de la gestión curricular-didáctica, en propuestas pedagógicas. Así mismo apelamos a la idea de continuidad y diferenciación, como elementos constitutivos de la articulación. Continuidad en términos de elaboración de un currículum común, flexible, entre los sujetos que desarrollan sus prácticas en estos tres niveles. Y diferenciación, en término de los rasgos y particularidades disímiles, que cada sujeto despliega al interactuar con la cultura y con los aprendizajes. Desde esta perspectiva, pensamos a la articulación como un encuentro de sentidos de diversos universos culturales, que deberán integrarse en la construcción de una propuesta político educativa elaborada por las instituciones intervinientes.

Pensamos que muchos de los aspectos del proceso educativo han de reforzarse, enriquecerse, y estimularse si se admite la necesidad de la creación de puentes

entre las instituciones. Porque la “escuela” que necesitamos pone en primer plano la exploración, el procesamiento, y la organización de la información; la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre las diversas temáticas, la puesta común en conjunto, la producción de sentido en diversos niveles ligados entre sí.

Así intentaríamos revalorizar la actividad educativa en una continua consideración, de complejas redes de relaciones que ligan la configuración espacio- temporal, el estilo vincular, la concepción del conocimiento, las epistemologías subyacentes y la ética emergente. Tomar el término de “reconocimiento”, pensando a las instituciones como un espacio colectivo, como espacio de reconocimiento mutuo y recíproco; un reconocimiento de otros que hace a la construcción colectiva. Sabiendo que cada institución posee una cultura escolar, que la hace diferente de otras. Cada una en una trama de sentidos que configuran las condiciones de subjetividad de los que habitan las instituciones. Dicho de otro modo, lo que cada uno es y hace en una escuela es interpretado a partir de esa cultura institucional; cultura escolar o institucional que posee una red de códigos implícitos y explícitos, a los que cada actor adoptará a modo de contexto, para su desempeño. Sabemos que hay buenas y valiosas experiencias, al interior de cada institución, pero su extensión, crecimiento y profundización tropieza con la inercia; con los temores al cambio; con tradiciones curriculares que se ven afectadas en prácticas devenidas de una moda, o influenciadas de revistas de circulación masiva con actividades descontextualizadas. Frente a esta complejidad, permitirnos establecer un verdadero puente entre la educación Superior y la Educación Inicial y Primaria. Entre la teoría y la práctica, es una **articulación** entre lo que se dice y hace en una misma práctica.

El diseño de este proyecto, imprimiría una manera de producir el diálogo entre los múltiples saberes y la participación protagónica de los educadores en la revisión de su propio proceso de trabajo, dos elementos indispensables para una efectiva democratización del conocimiento y del poder producido, circulado, distribuido y apropiado al interior del sistema educativo (Imen, P. 2006).

Entonces, sobre una perspectiva según la cual la educación es un aspecto de la

totalidad social, implicaría asumir la imbricación de lo educativo con lo económico, lo social, lo cultural, lo político, lo ideológico (Imen, P, 2008). Considerando que siempre han existido “acciones políticas” que responden una gestión de turno, las que provocan cambios profundos y un devenir de reflexiones en torno a la educación, a las prácticas educativas como práctica pedagógica, como práctica política.

Acercándonos al diseño

Si la repitencia de acuerdo a los datos (los que nos referiremos en el capítulo II), dan cuenta a partir de los 10 años de edad, aparece la sospecha que algo sucede o no en los primeros años de escolaridad. Considerados que son estos primeros años en los que quedan registros y huellas cognitivas desde la experiencia, siendo las bases de las nuevas construcciones de conocimiento. Entonces, se hace oportuno hacer bisagra entre las modalidades de Profesorado de Educación Inicial y Primaria con la Educación Inicial y Primaria. Educación Superior, porque enseña a enseñar conocimientos. Y Educación Inicial y Primaria porque sería la etapa escolar donde se asientan los primeros conocimientos, para sostener y complejizar los que advienen. Desafiar la puesta en tensión entre los saberes que los sujetos e instituciones portan, y las tradiciones escolares y prácticas docentes que operan desde lo instituido. Haciéndose presente la discusión sobre la formación y la práctica docente; lo diverso en lo común; lo individual en lo colectivo; las instituciones en sus territorios; la política y los sujetos políticos.

Luego de analizar los proyectos realizados sobre articulación, enmarcado uno en la alfabetización (2006) y el de Continuidad de los Aprendizajes (2013), focalizaremos en el re-diseño de acciones que re-direccionen las prácticas pedagógicas en otros efectos deseables dentro de las instituciones, transformando también a la repitencia, en una trayectoria escolar, en la cual los obstáculos sean oportunidades para nuevos conocimientos. Nos referimos a las prácticas pedagógicas que no sólo enseñan, sino que también producen un saber

acerca de la enseñanza que a veces dificulta su visibilización y sistematización. Prácticas que requieren de algunos saberes, a la hora de diseñar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza. Siguiendo a Diker Gabriela y Teriggi Fabia, nos referimos a saberes en relación a los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender. Saber en relación a conocimientos de criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a aquellos contenidos y atendiendo a las condiciones de apropiación. Saber relativo al contexto inmediato de actuación, que permita adecuar la enseñanza en todas sus fases a las condiciones de la situación. (Diker y Teriggi, 1994). En definitiva reestructurar, renovar, innovar las prácticas docentes, en el saber –hacer, creado entre la rutina y el hallazgo, entre los modos repetidos e imprevisibles, en lo que Cornu diría en la “invención de lo cotidiano que es la experiencia docente” (Cornu, L. 1990:153).

Capítulo II

Analizamos brevemente los proyectos: Alfabetización Integral y Continuidad de los Aprendizajes

Como sabemos, no siempre los datos brindan una información certera, y en algunos casos tampoco dan cuenta de los aprendizajes reales de los niños/as. La escuela es un factor necesario, pero nunca suficiente. Ciertamente, todos los trabajos que recurren a datos estadísticos que permiten comparar el índice de alfabetización con el de escolarización concluyen en una correlación netamente positiva (Baudelot, C. 2008)

Comenzaremos a analizar sutilmente el proyecto de Alfabetización del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, planes y proyectos por Provincia Santa Fe 2006, en su primer apartado el documento dice:

Propuesta 2006°

En su planeamiento 2006, las autoridades educativas de la provincia de santa fe asumen el desafío de crear un espacio para asistir puntualmente a las escuelas en la recuperación del sentido de fortalecimiento pedagógico y de atención a los sectores más vulnerables.

Para ello se plantean metas y acciones en pos de la construcción de una escuela más inclusiva, lo cual implica:

- asumir con convencimiento que todos pueden aprender, apostando a una pedagogía en y para la diversidad, evitando transformar las diferencias en déficit.*
- interpelar las prácticas escolares, desnaturalizar la organización escolar heredada, sintetizar espacios de escucha y reflexión, e instalar entre los docentes la cultura de la colegialidad para buscar las estrategias educativas pertinentes.*
- ir en búsqueda de niños que no están cumpliendo con la escolaridad obligatoria, sacarlos de las estadísticas, poder mirarlos y nombrarlos; reconocerlos en su historia, planificar y desarrollar itinerarios para su inclusión.*
- construir andamiajes para niños y adultos cuidando los procesos de enseñanza y aprendizaje, superando el pensamiento binario que enfrenta el «contener» con el*

«enseñar» como categorías opuestas.

- *crecer en instancias de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *generar progresivamente recursos y redes interinstitucionales.*
- *hacer visible la escuela para poder trabajar con cada una en sus necesidades, en sus contextos y en sus posibilidades.* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Planes y Proyectos por provincia Santa Fe 2006 pg.1)

También hace referencia puntual a la inclusión:

“...Construir una escuela más inclusiva” implica, entonces, pensar en intervenciones generales y a la vez más focalizadas que atiendan las necesidades instaladas por la complejidad creciente de la realidad, en la cotidianeidad de la vida escolar.

Desde esta perspectiva, el plan global 2006 se configura en torno a dos ejes centrales: “hacer visible la escuela” y “una escuela para todos”, transversalizados por el eje de la evaluación como una mirada hacia el sistema, que produce conocimiento desde y para la propia toma de decisiones...” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Planes y Proyectos por provincia Santa Fe 2006)

Esta propuesta 2006, presenta tres proyectos integrales que se interrelacionan para ir gestando modos de intervención que atienden el universo total de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial, incorporando todos los roles de gestión del sistema (autoridades jurisdiccionales, autoridades regionales y equipos de supervisores) con una fuerte impronta en las escuelas de nivel inicial y EGB (Ley Federal de Educación N° 24195) de ese momento, y en los Institutos de formación Docente desde el trabajo fundamentado en la alfabetización integral y las asesorías pedagógicas institucionales. Las problemáticas más complejas serán trabajadas de manera interdisciplinaria a través de las acciones de los equipos interdisciplinarios de acompañamiento

situado. Se pretende también resignificar el rol de capacitador y de referente dentro del sistema educativo, con seminarios de actualización y de formación.

En síntesis, la propuesta jurisdiccional del plan global 2006 intenta dar coherencia e integralidad a acciones que se instalen en el centro mismo de las instituciones e impliquen una presencia real en la transformación posible y necesaria de las prácticas educativas escolares.

En el proyecto integral nos encontramos con sub-proyectos como:

Alfabetización integral: pretende lograr la articulación de acciones tendientes a fortalecer proyectos alfabetizadores en todos los niveles, y a resignificar y operativizar el desarrollo de los diseños curriculares desde los NAP, generando espacios de formación, a partir de las dinámicas situadas de intervención de los equipos regionales.

Alfabetización científica en las escuelas medias y técnicas: apunta a generar documentos que orienten las prácticas educativas de los espacios propios comunes de las 5 modalidades de la educación polimodal, recuperando experiencias didácticas significativas en las instituciones. También procura instalar el análisis de la necesidad de una evaluación integradora en el 3er. año del nivel polimodal.

Plan nacional de lectura: pretende incidir en las prácticas lectoras y de escritura de los docentes de EGB y de otros agentes formadores, a través de varios dispositivos de capacitación.

Una escuela para todos: procura reforzar los agrupamientos de escuelas rurales, fortaleciendo diferentes dispositivos que permitan el intercambio de información, materiales y experiencias educativas de los agentes educativos que se desempeñan en el ámbito rural. Asimismo, intenta profundizar en el desarrollo y capacitación de estrategias didácticas específicas para la atención del plurigrado, característico del ámbito educativo rural.

Integración educativa 2006-2007: se propone identificar y problematizar obstáculos epistemológicos y operativos que inciden en las prácticas institucionales en relación a la construcción del proyecto institucional de integración, con el fin de contribuir al diseño de dichos proyectos.

La evaluación, una mirada transversal: está integrado por 2 líneas de acción: 1) sistema de evaluación y monitoreo de proyectos del plan; y 2) evaluación del tercer ciclo de EGB. Con la primera, se intentará conocer el impacto real de los proyectos incluidos en el plan global implementados en la provincia, en tanto la segunda apunta a favorecer la toma de decisiones respecto a EGB 3.

Fortalecimiento de acciones de investigación desde los IFD: se apunta al desarrollo de una actitud investigadora y al fortalecimiento de las competencias necesarias para que conozcan y vivencien la investigación como un proceso activo personal, interpersonal e institucional para el análisis, la evaluación y el reajuste del quehacer educativo y/o profesional, en busca de la mejora continua de la calidad.

Está integrado por 2 líneas de acción: 1) acciones de investigación centralizada; y 2) acciones de investigación descentralizada.

Todo esto es a modo de un panorama, porque tomaremos solo el sub-proyecto de Alfabetización Integral, que apunta a la articulación entre niveles [Inicial y Primaria](#).

Para entender y analizar el proyecto de Alfabetización mencionado (el desarrollado 2006), será necesario ver el documento de “la Construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, en el que hace una consideración específica: “ (...)concebir a la alfabetización, más allá de la construcción y apropiación del sistema de escritura y sus reglas, implica “ (...) todos los campos del conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye con el aprendizaje de todos los campos”. De este modo, estamos considerando la transversalidad de la comprensión y producción de textos en todas las áreas disciplinares, desde los momentos iniciales de la alfabetización, como condiciones básicas para el logro de la alfabetización avanzada (...)”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2006)

Este material fue elaborado para el proyecto de Alfabetización Integral y, desde el sustento teórico, este proyecto piensa a los sujetos (docentes- alumnos) constituyéndose en el lenguaje. Dejando en claro la exterioridad del objeto, ya que es el sujeto el que entra a funcionar con “ese” objeto. Además fue utilizado en los Equipos Alfa, integrados por especialista en el nivel (docente en servicio convocados por representantes del Ministerio de Educación, especialista en el área (lengua-matemática-ciencias naturales- ciencias sociales). Los mismos organizaban reuniones con supervisores y equipos directivos de instituciones educativas de modalidad primaria e inicial, agrupados por diferentes zonas (II,III,IV,I,VI,VII,VIII). En estos encuentros se acordaban otros para los docentes. Con ellos se focalizaban problemáticas en la lectura y escritura, y se trabajaba dentro de las aulas, elaborando estrategias de enseñanza en el marco de los sustentos teóricos de alfabetización. Muchas de las experiencias de maestros y niños, sobre el trabajo de alfabetización, fueron editadas y publicadas en los 6 documentos de Ciencias Naturales del Nivel Inicial y del Primer ciclo de la EGB. Los mismos desarrollan diferentes secuencias didácticas, del área de Ciencias naturales y se distribuyen a las instituciones educativas, a modo de apoyo curricular para todos los docentes, con una fuerte mirada en la evaluación. Para la que se utilizaban indicadores elaborados por los equipos de conducción de los territorios (ALFA).

Los efectos, al comienzo de los encuentros, provocaban en los maestros resistencias al cambio de paradigma, entender la alfabetización como un proceso que se inicia en el hogar, y continúa en toda la escolarización, involucrando a todas las áreas disciplinares. La derivación posterior al trabajo situado con los docentes dentro de las aulas, fue un tanto positivo observando los aprendizajes de los niños. Aunque la repitencia seguía siendo visible. “La Promoción Asistida”, asoma su umbral, para atender la problemática. Promoción Asistida dentro del programa provincial de Hacia una escuela más inclusiva: “Todos pueden aprender” la promoción asistida, como propuesta de superación del fracaso escolar, adaptada al contexto regional, en un proceso cooperativo.

El Programa Todos pueden aprender, fue diseñado por la Asociación Civil Educación Para Todos con el auspicio y financiamiento de UNICEF y la colaboración de los gobiernos de 4 provincias argentinas para la prevención y superación del fracaso escolar en el primer ciclo del nivel primario. Su primer implementación piloto ocurrió entre 2004 y 2006, donde se les entregó a los docentes para integrar con los encuentros, una colección de 8 módulos, que contienen propuestas didácticas en lengua y matemática para todo el ciclo.

-Ya en esta oportunidad se trabajaba en encuentros con docentes y vices de las escuelas primarias e inicial nucleadas en diferentes zonas, pensando en la “No repitencia de los niños/as de 1° y 2° grado”. Estos encuentros estaban enmarcados en una normativa creada para tal fin. Por lo que se establecían seis encuentros presenciales obligatorios (uno por mes). Cada uno de estos encuentros era acreditado por la Red Federal de Formación Docente Continua, quien extendiera las certificaciones correspondientes con 40 horas cátedras, con el 80% de asistencia y evaluación final. En esta evaluación incluiría el proceso del trabajo realizado con los niños, tomando sugerencias y marcos teóricos de los encuentros. En él mientras tanto, en la educación superior, también se realizaban diferentes encuentros para trabajar sobre el marco de este proyecto, pero de manera desarticulada con los otros niveles (inicial- primaria).

La Promoción Asistida, intentó poner en el centro el trabajo de “lo común”, considerado este como condición para sustentarse sobre la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación. (Gentilli P, 2008) Se pretendió ubicar a la escuela como contenedora de un trabajo colectivo, direccionado y significado, donde las políticas públicas se plasmaran y dieran respuesta a los diferentes problemas educativos, en este caso la alfabetización en el tapete.

Compartimos un breve recorrido de resultados, luego de la implementación de Promoción Asistida:

Información de testeo externo del proyecto

En un estudio comparado de resultados entre escuelas bajo proyecto y un grupo de escuelas sin intervención, realizado bajo una metodología de análisis cuantitativo con significancia estadística, se evidenció que:

- *Los logros de los alumnos participantes del programa en el área de lengua fueron superiores (7,62 puntos vs 6,94 puntos) respecto de quienes no han participado en el mismo, beneficiando especialmente al cuartil más bajo (6,66 puntos vs 5,68 puntos).*

- *Las acciones del programa alcanzaron a atenuar los efectos negativos sobre los resultados de:*

A. El contexto desfavorable: *la condición de vulnerabilidad explica el 41% de los resultados en las escuelas de intervención, vs el 89,9% en las escuelas de control.*

B. El fracaso temprano: *los alumnos con sobreedad alcanzaron en las escuelas del programa 7,4 puntos, vs 6,6 puntos en las escuelas de control.*

C. La constitución familiar: *En el grupo control, la ausencia de la madre influye negativamente en los resultados.*

Este breve recorrido nos hace pensar necesariamente, que si bien la docencia es un trabajo que requiere de una ética estatal, llamada “cosa pública”, debe estar presente en la discusión y en la articulación el carácter público del sistema formador y el carácter público de las escuelas con la práctica docente, contemplando la independencia de gestión a la que pertenecen las instituciones. Abandonando las dicotomías y el trabajo aislado, fragmentado para aspirar a la labor compartida, articulada, integrada entre instituciones de diferentes niveles (TODOS PUEDEN APRENDER, 2006)

Sumamos, otro breve análisis sobre el Proyecto mencionado anteriormente “Continuidad de los Aprendizajes” 2013. El que es enmarcado en el Programa Integral de Trayectorias Escolares Res. 1550/13, que a su vez se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la ley Provincial N° 9890.

Analizamos brevemente el Proyecto Provincial “Continuidad de los aprendizajes”

Son destinatarios de esta línea de formación los docentes de secciones de 5 años, docentes de 1º grado, docentes de educación musical, educación física, plástica, tecnología y docentes integradores, profesionales de los equipos técnicos de 54 instituciones de nivel inicial, de 59 escuelas primarias y de 27 escuelas de modalidad especial. Instituciones educativas que conforman 20 equipos territoriales en la Zona Norte y 16 equipos territoriales en la Zona Sur de la Provincia de Santa Fe. Un/a vicedirector/a por cada una de las escuelas participantes. 8300 niñas y niños protagonistas de las aulas de las escuelas seleccionadas. 710 docentes, 140 vicedirector/as.

*“(...)Específicamente se trabajará sobre la **articulación nivel inicial-primer ciclo de la escuela primaria**, teniendo como marco de fondo la perspectiva integradora de la **educación especial** por ser la modalidad que más herramientas e historia dispone a la hora de contemplar la diversidad de andares⁵(...) “(...)La articulación, la continuidad, remite a un proceso amplio y complejo de significados y sentidos que posibilitarán la concreción de acciones, con ejes subyacentes: coherencia; currículum flexible y en acción; los sujetos como centro de la tarea; los adultos responsables del proceso de llevarlo adelante e incluir a todos(...)” (Pezzoni S. y Lapelle S. 2013)*

Como objetivos generales se plantean: Generar nuevas estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas del nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria santafesina, atendiendo a la articulación entre ambos niveles y la modalidad especial.

Y como específicos: -Promover un espacio que permita a los educadores pensar a los niños integralmente, sin fragmentaciones, desde todas sus posibilidades y no desde las limitaciones.
-Construir estrategias para garantizar igualdad de oportunidades educativas.

-Fortalecer los vínculos entre los distintos actores e instituciones locales para elaborar estrategias de acción en proyectos conjuntos, creando un entramado territorial.

-Establecer una fluida comunicación que permita el sostenimiento en el tiempo de esta línea de formación para ir dejando una capacidad instalada, un dispositivo de trabajo permanente, dinámico y participativo.

-Brindar herramientas de gestión a los equipos directivos para atender y fortalecer las trayectorias escolares.

La propuesta de este proyecto es revisar y trabajar diferentes aspectos, tales como: La categoría de infancias y la resignificación de la categoría de alumno. Lo que espera la escuela. Trayectorias teóricas y trayectorias reales. Cultura de cada nivel, representaciones sobre lo que se hace en cada nivel. Mitos, rituales, mandatos. El lugar de lo lúdico y del humor. Tensiones entre juego y enseñanza. Comunicaciones con las familias. Concepciones de aprendizajes, enseñanza, tiempos, espacios, estrategias metodológicas. Lo común y lo diferente. Evaluación; indagación de aprendizajes; informes narrativos; legajo único del alumno; construcción para conectar saberes. Proyectos. Trabajo en redes interinstitucionales.

El proyecto se desarrolla a través de dos dispositivos:

Con Docentes:

.Encuentros Zonales con docentes y directivos. Se desarrollaran tres encuentros, en los meses de Mayo, Agosto y Noviembre, distribuidos en dos zonas: Norte y Sur.

.Encuentros de los Equipos Territoriales de Docentes. Constituyen un territorio: Docentes de inicial, primario, docentes de aéreas especiales de ambos niveles y docentes/profesionales de modalidad especial. Participarán de un Encuentro Mensual del Equipo Territorial de Docentes, con el acompañamiento de referentes territoriales.

Este dispositivo de trabajo en equipo tiene por Tarea: Identificar colectivamente una problemática territorial vinculada con las causas de repitencia y fractura entre

niveles. Reconociendo el aprendizaje comprometido, reflexionando, investigando, conceptualizando sobre el mismo, su construcción, su complejización creciente a lo largo de la escolaridad, las continuidades y los modos de enseñar. Con la tarea de construir un proyecto pedagógico territorial. Implementando nuevas intervenciones pedagógicas, que involucren a las instituciones del territorio. Registrando lo acontecido y elaborando un escrito colectivo acerca del aprendizaje abordado a partir de la problemática identificada. Tratando de desarrollar en todo el territorio provincial una variedad de aprendizajes propuestos para los niños de la educación inicial y primaria. Finalizando con un escrito colectivo. Carga horaria para los docentes de 34 horas reloj. Distribuidas de la siguiente manera 20 horas reloj en los Encuentros Territoriales y 14 horas reloj por los Encuentros Zonales.

Con Directivos:

.Encuentros Zonales con todos los directivos y supervisores. Se desarrollaran cuatro encuentros zonales. Distribuidas en dos subgrupos, zona norte y zona sur, en los meses de Mayo, Agosto, Noviembre y Diciembre.

Encuentros de los Equipos territoriales de Vicedirectores/directores. Un Encuentro Mensual del Equipo Territorial de Vice-directivo, con acompañamiento de referentes territoriales y del equipo de coordinación central. Este dispositivo tiene por objeto fortalecer a los equipos vice-directivos en su rol pedagógico. Construir colectivamente indicadores pedagógicos e institucionales de las trayectorias escolares. Reflexionar, a partir de la lectura de los mismos, con el objeto de diseñar intervenciones posibles, que aseguren el aprendizaje de cada uno y de todos los alumnos, fortaleciendo las trayectorias escolares, evitando las fracturas entre niveles, transforme la vida institucional y los lazos interinstitucionales. Sustener un trabajo institucional e interinstitucional con la participación activa, reflexiva e innovadora de los distintos actores. Carga horaria para los Vice Directivos es de 38 horas reloj. Distribuidas de la siguiente manera: 20 horas reloj en los Encuentros Territoriales y 18 horas reloj en los Encuentros Zonales.

Como se puede observar, todos los aspectos del proyecto, atienden a la articulación entre niveles, pero en ninguno de ellos, la alfabetización se menciona como eje transversal. Y tampoco se alude, insinúa o incluye a la Educación Superior.

Podríamos decir que el proyecto de Continuidad de los Aprendizajes, vendría a atender nuevamente la repitencia de grado en los niños del primer ciclo; abandono; sobre-edad; bajos logros de aprendizajes. Poniendo el acento de las causas de repitencia, a continuación compartimos las que fueran relevadas de las instituciones Educativas de ambos niveles, algunas de las que participan del proyecto.

A continuación mencionamos algunas causas de Repitencia en primer grado y Causas de fractura entre Nivel Inicial y Primaria.

(Relevadas durante el trabajo con docentes y directivos años 2013.)

- Evaluación de los resultados y no de los procesos de aprendizajes-enseñanza
- Debilitamiento de los lazos afectivos entre los adultos y los niños y entre los adultos.
- No considerar las singularidades de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Escasa valoración, reconocimiento e inclusión de la cultura de los niños.
- Trabajo individual de cada docente.
- Carencia de proyecto pedagógico institucional.
- El cuaderno como herramienta exclusiva de aprendizaje.
- Desvalorización del cuerpo en el aprender y enseñar en nuestras aulas.
- Inadecuada selección de contenidos.
- Inasistencia de los alumnos.
- Ausentismo docente que interrumpe la continuidad en el enseñar.
- Desencuentro entre el niño que está en el aula y el alumno esperado.
- Desconocimiento de las trayectorias de aprendizajes de los niños.

- Propuestas pedagógicas individuales a pesar de saber que aprendemos con otros.
- Problemas familiares, sociales que inciden en el aprender de los alumnos.
- Los diversos ritmos de aprendizajes no son tenidos en cuenta.
- El alumno de hoy requiere de otros modos de enseñar que no son tenidos en cuenta.
- Las trayectorias se ven interrumpidas, dificultadas, en el ingreso al sistema escolar como en el paso de un nivel a otro.
- Desconocimiento de lo que sabe el niño al llegar al nivel inicial y desconocimiento de lo que sabe el niño al llegar al nivel primario.
- Repetición de contenidos. Repetición de propuestas pedagógicas. Rutinización de las acciones.
- Desconocimiento de la estructura curricular de cada nivel por el otro.
- Desencuentro entre las expectativas de cada nivel y los aprendizajes de los niños.
- Los encuentros de reflexión en relación a los aprendizajes y las prácticas docentes entre docentes de la misma institución y entre los docentes de inicial y primaria, están ausentes o son escasos.
- Falta de acuerdos institucionales en relación al perfil deseable de los alumnos/as en el primer ciclo.
- No evaluar positivamente el trabajo grupal.
- No evaluar positivamente los aprendizajes logrados en el Nivel Inicial.
- Se focalizan las problemáticas de los niños con discapacidad, sin percibir que hay otros alumnos en los que también se ven obstaculizados sus aprendizajes.
- Olvido del juego como aprendizaje
- No se cuenta con criterios comunes de evaluación.

A modo de breve evaluación de los efectos producidos por el desarrollo del proyecto Continuidad de los Aprendizajes. Evaluaciones elaboradas por los

coordinadores de las diferentes instituciones educativas de las zonas asignadas 2014:

-Invitó a rever la organización de los tiempos institucionales- individuales y colectivos. - Habilitó a través de un marco legal como formación permanente en servicio, facilitando que los espacios se habiten para la reflexión, permitiendo la re-teorización y reflexión sobre la propia práctica. Dando lugar posible a su modificación, posicionando la mirada en el niño y en la escolar complejidad de su trayectoria. En mayor o medida se logró que los docentes revaloricen la temporalidad desde la necesidad real del aprendizaje del niño.

- Buscó establecer nuevos vínculos, Interrumpiendo lo que se hace todos los días, los tiempos establecidos, pensarse trabajando con otros y desde otros: educación inicial, primaria, especial y especialidades (educación física, plástica, tecnología) fortaleciendo el trabajo en equipo y el disfrute de la tarea.

-¿Cómo es el trabajo en equipo?. Equipo de dirección, directores y docentes, entre docentes, docentes y niños, docentes y familia, entre niveles.

- Dar sentido a la tarea docentes proponiendo volver a mirar al otro para poder realizar un trabajo colaborativo para ese niño por el que trabajamos durante toda su trayectoria escolar.

Como se puede observar ambos proyectos apuntan a mejorar la calidad de la educación, reflexionando sobre las prácticas pedagógicas, aunque los efectos no han sido, aparentemente los deseados. Ya que la repitencia en la primer escolaridad continúan dibujando paisajes de trayectorias escolares discontinuas. Las capacitaciones que se desarrollan para los docentes en los dos proyectos, se diferencian entre sí. En el de “Alfabetización Integral”, son los disertantes quienes aportan los sustentos teóricos para el análisis, la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros. Sugiriendo una transformación de las mismas,

centrada en la comprensión y producción de textos escritos de los niños/as; evaluando los aprendizajes de los mismos/as con indicadores para tal fin y quedando “por fuera” de esta evaluación, los modos de enseñar. A diferencia del proyecto “Continuidad de los aprendizajes”, en donde desde el análisis, reflexión y puesta en común de diferentes prácticas pedagógicas de los docentes, se revisan los soportes teóricos, intentando transformar los modelos internalizados, resignificando el enseñar y el aprender. En esta línea de acción aparece una fuerte impronta en la articulación de niveles, incluyendo a la modalidad de Escuela Especial. Podríamos estar pensando que la participación de la modalidad especial, se sostiene en la Resolución CFE 155/11. Y podríamos evaluar, que durante estos dos años 2013/14/15, en los que se desarrolló este proyecto, se intentó de alguna manera dar sentido a la tarea de los docentes, proponiendo volver a mirar al otro, trabajar con otros, para poder realizar un trabajo colaborativo, elaborando estrategias de enseñanza para las trayectorias escolares reales de cada niño/a en cada institución participante.

De lo anterior mencionado, esto es lo que quedó... esto es lo que hay.

Según el Anuario 2008 de Dirección general de Información y Evaluación educativa. Santa Fe abril/2010. Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. Podríamos observar algunos datos de repitencia, que a modo de sospecha podrían vincularse con factores propios del sistema educativo, que se los vincula con la sobre edad y el abandono.

Tasa de Repitencia en el Nivel Primario por Sector Educativo según Nodo

NODO	SECTOR EDUCATIVO ESTATAL			SECTOR EDUCATIVO PRIVADO		
	ALUMNOS	AUMNOS REPITENTES	TASA REPITENCIA %	ALUMNOS	ALUMNOS REPITENTES	TASA REPITENCIA %
Santa Fe	74.027	3.123	4,22	27.096	568	2,10
Rosario	132.986	8.305	6,25	60.257	923	1,53

Porcentaje de repitentes por nivel. Educación común. Años 1998 a 2010

(Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la Provincia de Santa Fe)

Hacia una cultura de la información.

En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe inicia una profunda reforma en relación a las políticas de gestión de la información, creando las condiciones para el desarrollo de un nuevo modelo de Gestión Escolar, teniendo en cuenta que la información estadística constituye un insumo esencial para el diseño, la aplicación y evaluación de políticas públicas en educación. La Dirección General de Información y Evaluación Educativa es la Unidad de Organización del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que, como responsable de la producción, sistematización, análisis, publicación y difusión de la información estadística del Sistema Educativo Provincial ha trabajado fuertemente en la implementación del “Sistema de Gestión Administrativa Escolar” (SiGAE Web), en reemplazo del Sistema de Recolección de datos a través de los Cuadernillos de la Red Federal de Información Educativa (auto-administrado), utilizado hasta el Ciclo Lectivo 2009. La instrumentación del SiGAE Web permitió disponer casi “en línea” de datos confiables, oportunos y actualizados sobre el Sistema Educativo; de tal modo, la utilización en forma integrada de los Sistemas de información de la jurisdicción tiene como aspiración la generación de un Sistema de indicadores, que faciliten el análisis de los fenómenos que aparecen, sin perjuicio que sus valores no siempre expliquen las relaciones causales ni permitan extraer conclusiones unívocas. Es importante destacar que este cambio de paradigma no se limita a la circulación de los datos sino que se orienta a la formación de una generación que construya su propia información como resultante de un proceso colectivo, consciente y comprometido con proyección a largo plazo. La utilización de desagregaciones contribuye a ampliar el trazado del perfil de la población en su trayectoria escolar. Las diferencias en la escolaridad, puestas en

relación con un conjunto de variables claves (sexo, ámbito, región provincial,

Tasa de repitencia en educación primaria por tipo de gestión. Provincia de Santa Fe, años 2011 – 2014

(Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web)

	2011	2012	2013	2014
PRIMARIA	%	%	%	%
Total Provincial	3,7	2,8	2,0	1,5
Sector Estatal	4,7	3,6	2,5	1,9
Sector Privada	1,1	0,8	0,7	0,5

región y zona educativa, y coeficiente socioeconómico), permiten reconocer a las poblaciones más afectadas por situaciones de desigualdad tanto en el ingreso, como en la permanencia y finalización del ciclo lectivo analizado.

A continuación presentamos una serie de indicadores anuales: sobre edad, promoción, abandono, repitencia y alumnos con asignaturas pendientes en el último año de estudio para la educación primaria y secundaria, desagregados por región provincial y tipo de gestión. Los mismos fueron elaborados con la información suministrada del SIGAEWeb para los años 2011-2014.

Porcentaje de repitentes por nivel. Educación común. Años 1998 a 2010

Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la Provincia de Santa Fe del SIGE Web para los años 2011-2014.

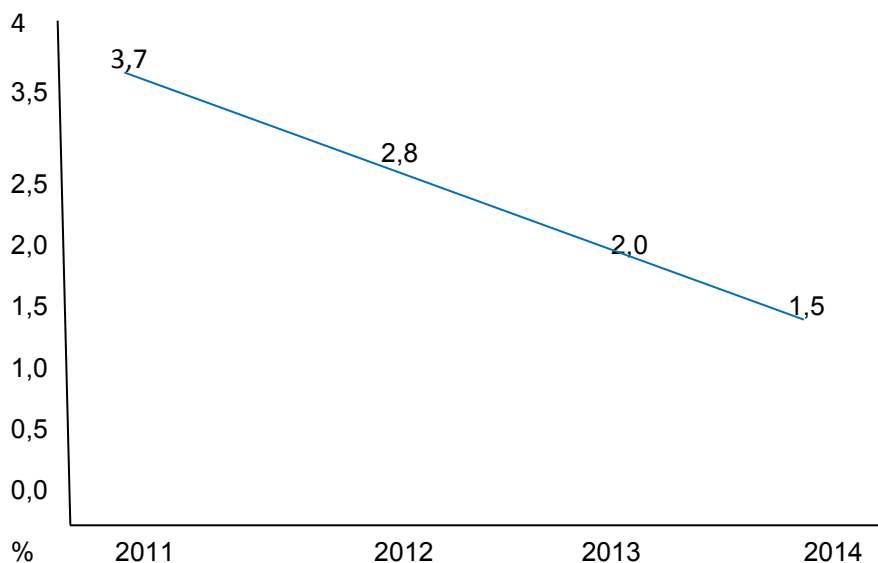
Tasa de repitencia en educación primaria por tipo de gestión. Provincia de Santa Fe, años 2011 – 2014
(Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web)

	2011	2012	2013	2014
PRIMARIA	%	%	%	%
Total Provincial	3,7	2,8	2,0	1,5
Sector Estatal	4,7	3,6	2,5	1,9
Sector Privada	1,1	0,8	0,7	0,5

Tabla N°10: Tasa de repitencia en educación primaria por región provincial Provincia de Santa Fe, años 2011 – 2014
Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SIGAE Web

	2011	2012	2013	2014
	%	%	%	%
Total Provincial	3,7	2,8	2,0	1,5
Región 1 - Nodo Reconquista	5,2	3,1	2,1	1,3
Región 2 - Nodo Rafaela	3,2	2,1	1,4	1,1
Región 3 - Nodo Santa Fe	2,6	1,9	1,3	0,9
Región 4 - Nodo Rosario	4,2	3,5	2,5	2,0
Región 5 - Nodo Venado Tuerto	2,9	2,3	1,4	1,1

(Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web)



AÑO

FUENTE>: Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la Provincia de Santa Fe. 2015

Provincia	Tasa de repitencia ¹		Tasa de sobreedad ²		Tasa de abandono interanual ³	
	Nivel de educación		Nivel de educación		Nivel de educación	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Total del país	4,7	10,5	17,7	38,3	1,4	10,6
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1,9	8,4	8,6	28,6	0,7	6,9
Buenos Aires	3,7	11,6	12,2	37,0	0,8	9,7
Partidos del GBA	3,7	11,7	12,2	37,7	0,9	9,7
Resto de Buenos Aires	3,7	11,5	12,2	35,7	0,5	9,8
Catamarca	4,0	5,4	17,8	37,5	1,0	9,3
Chaco	6,0	11,2	26,9	44,9	2,6	11,7
Chubut	3,2	13,2	16,3	43,8	0,6	10,4
Córdoba	3,4	9,8	14,1	33,1	1,0	9,6
Corrientes	13,3	9,9	40,2	46,2	3,9	17,1
Entre Ríos	5,6	12,3	20,4	41,3	1,9	14,2
Formosa	8,9	9,2	30,6	48,6	2,3	12,4
Jujuy	3,1	9,3	12,6	37,8	0,7	11,4
La Pampa	3,9	11,8	16,7	37,0	0,2	10,8
La Rioja	5,3	7,5	23,0	42,2	3,8	6,4
Mendoza	4,8	11,0	16,6	36,2	1,1	11,7
Misiones	7,7	7,1	29,4	41,6	3,1	13,3
Neuquén	4,9	14,5	18,7	44,7	1,4	10,6
Río Negro	3,2	9,6	16,9	40,4	0,4	10,9
Salta	6,7	10,9	24,9	49,7	1,5	12,1
San Juan	3,9	7,2	31,3	52,4	3,3	12,8
San Luis	7,7	10,4	26,5	41,3	2,0	13,0
Santa Cruz	7,0	15,1	19,8	46,5	0,3	10,4
Santa Fe	3,8	10,7	16,1	36,6	2,9	10,3
Santiago del Estero	8,8	7,5	39,1	46,1	2,3	15,3
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	3,9	13,4	12,7	41,1	-0,8	10,7
Tucumán	3,3	7,5	13,9	33,5	1,0	10,1

¹ La tasa de repitencia es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de un nivel de educación, que se matriculan en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año de estudio siguiente.

² La tasa de sobreedad o extraedad es el porcentaje de alumnos cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando 6-11 para primario y 12-17 para secundario.

³ La tasa de abandono interanual: Es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado /año de estudio de un nivel de enseñanza que no se vuelve a matricular en el año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.

Fuente: INDEC, Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a datos del Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación

Población de 10 años o más por condición de alfabetismo y sexo; según departamento.
Provincia Santa Fe. Año 2001

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN DE 10 AÑOS O MAS
TOTAL PROVINCIA	2.484.416
BELGRANO	34.746
CASEROS	68.273
CASTELLANOS	132.546
CONSTITUCIÓN	69.447
GARAY	15.070
GENERAL LÓPEZ	152.685
GENERAL OBLIGADO	128.769
IRIONDO	55.648
LA CAPITAL	400.395
LAS COLONIAS	79.367
NUEVE DE JULIO	21.514
ROSARIO	945.932
SAN CRISTÓBAL	52.352
SAN JAVIER	22.814
SAN JERÓNIMO	64.068
SAN JUSTO	32.700
SAN LORENZO	117.785
SAN MARTÍN	51.136
VERA	39.169

FUENTE: INDEC - IPEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Capítulo III

Nos planteamos para este proyecto.

Investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro (1997) revelan que a pesar de que la lecto-escritura es un tema relevante desde bastantes décadas atrás, aún no existe un punto en común que teóricamente determine la metodología idónea para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, sin embargo, al igual que algunos otros autores coincide en afirmar que desde la primera infancia los niños poseen importantes conocimientos previos y capacidades que les permiten tener acercamientos significativos a la alfabetización y construir sus propios conocimientos. Esto se logra a través de etapas de maduración establecidas en la edificación de esquemas que van formando mediante la resolución de problemas cotidianos que se experimentan en situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, desarrollamos la capacidad de leer y escribir en parte por el método y las actividades que los (las) docentes de Jardín y primaria implementan para enseñarnos cómo funciona el código, y en parte porque estamos inmersos en una sociedad que tiene en la letra uno de sus pilares fundamentales. Escuela y entorno son, entonces, los ambientes naturales de la cultura escrita.

Son muchos los autores que han coincidido en la importancia de que el niño que aprende o va a aprender a leer y escribir lo haga en un ambiente alfabetizador. ¿Y eso qué es? Miriam Nemirovsky quien ha realizado diversos estudios sobre lectura y escritura en el Jardín de Infantes, afirma que hay tres condiciones mínimas que deben cumplirse para considerar que un ambiente es alfabetizador (Nemirovsky, M 2006).

La primera condición mínima es la interacción que debe darse entre el niño que aprende y otros sujetos lectores, ya que, dice la autora, “es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y por qué se realizan”. Estas personas generalmente forman parte de un círculo muy cercano al niño –familiares, vecinos, amigos, maestros- y funcionan como modelos lectores; esto es, la importancia y la frecuencia que las personas que le rodean dan a leer y escribir son aprehendidas por el niño. Una ventaja más que esta interacción

produce la posibilidad de compartir con otros aquello que se lee o se escribe, lo que sin duda enriquece la experiencia.

La segunda condición es la interacción con textos. Dado que la destreza en la lectura y la escritura se produce gracias a la frecuencia y calidad con que el proceso se lleve a cabo, el contacto con diversos tipos de texto (no solamente los escolares) es fundamental. Un amplio y variado repertorio de textos como libros, revistas, periódicos, volantes, anuncios, etiquetas, cartas, etc., no sólo irán capacitando al niño a leerlos según las características que cada texto tiene, sino también, irá desarrollando el concepto de la función social de la escritura, esto es, que mediante la escritura se satisfacen las necesidades y se cumplen los propósitos que las personas tienen.

La tercera es la de contar con espacios y tiempo para la lectura. Que no sean –dice Nemirovsky- “breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino oportunidades regulares y duraderas”. En otras palabras, hacer de la práctica de la lectura y la escritura un hábito.

Si bien estas consideraciones tienen que ver con las condiciones y características de cada niño que aprende o va a aprender a leer y escribir, hay un lugar que puede crearlas o potenciarlas: la escuela. Es allí donde cada sujeto puede ir construyendo la oportunidad de ser un participante activo de la cultura letrada que hoy predomina en el planeta.

Si el propósito común de estos tres niveles es educar, entonces la enseñanza se convertiría en el elemento clave y articulador. E interiormente la alfabetización, como eje fundamental. Sostenemos que los términos alfabetización y articulación, son unas de las tantas palabras en educación, que se agotan de tanto nombrarla. Como si de tanto mencionarlas se vaciaran de sentido. Es decir que podrían repensarse más de una vez las palabras para evitar que se agoten en su capacidad de explicación o de nombrarse. Poner al análisis algunos conceptos, para que a la hora de accionar y mencionarlos, den cuenta de lo que se desea enunciar, para evitar que las mismas palabras “digan” o “representen” sentidos diferentes.

Entonces sustentamos la expresión articulación, por combinación- composición, en término de relaciones; de continuidad y de ruptura. Rescatando el enlace funcional, en un entramado, en donde las partes Educación Superior, Inicial y Primaria, tengan un punto de encuentro. Este punto de encuentro sería la alfabetización. Una articulación intra e interinstitucional, que reafirme la importancia del proceso de construcción de conocimientos, y donde la intervención-mediación docente se torne indispensable a través de la gestión curricular-didáctica, y en la propuesta pedagógica. Repensar el proceso de enseñanza, de transmisión, nos conduciría a complejizar el movimiento de articulación.

La idea de articulación como un sistema consensuado, relacionado, congruente y oportuno, y por qué no deseado. Donde exista un juego de idas y vueltas, para intereses comunes, advirtiendo la existencia de un único sujeto destinatario de tales decisiones, el niño/a. Un niño/a sujeto en relación con otros pares, con otros adultos, habitando distintas instituciones educativas, y aprendiendo en diferentes procesos y modos. Por lo que supone intervenir en procesos pedagógicos que se propongan en el espacio de la articulación. En un enfoque amplio y atento del adulto que atienda a la heterogeneidad de recorridos posibles en la constitución de estas subjetividades.

Así, situamos la mirada en el acto de “pasar” como en los saberes que los alumnos necesitan para verse fortalecidos y transitar su escolaridad, advirtiendo sobre la falsa concepción que un nivel queda subsumido por la supremacía de otro. Este pasaje del niño a otro nivel, no se ajustan a un programa cronológico y evolutivo, sino a factores sociales, culturales, familiares y personales que intervienen en la conformación de los niños/as como sujetos. De este modo y una vez más, estaríamos interrogándonos sobre cómo se piensa las infancias hoy, pues examinar en qué medida nuestras representaciones inciden en las formas de participar y actuar cotidianamente pueden contribuir a repensar el discurso pedagógico y ayudar a que aquello que ocurre *en* las salas y aulas y *entre* las salas y aulas sea más justo.

Para posibilitar la continuidad del proceso de aprendizaje más allá del ciclo, del área o sección tendiendo a facilitar la comprensión y rompiendo toda mecanización que pueda obturar o dificultar el proceso de conocimiento, es necesario:

- ✓ comprender las razones que sustentan las producciones de los niños;
- ✓ implementar estrategias interdisciplinarias que procuren integrar y permitan la globalización de los aprendizajes;
- ✓ concebir que el conocimiento se organiza como una red con múltiples atravesamientos;
- ✓ ubicar a la evaluación como una estrategia de la enseñanza altamente significativa.
- ✓ Cuestionar las representaciones acerca del desarrollo permite recuperar o descubrir la potencialidad de las experiencias educativas, estableciendo nuevas pautas para la evaluación y el diseño de propuestas de articulación.

Propuesta del proyecto:

El diseño de este nuevo proyecto, intentaría rescatar lo acertado y oportuno de estos dos proyectos **que mencionamos anteriormente y : articular desde la formación superior, la educación inicial y primaria, partiendo desde la alfabetización, como emergente, y observando para sus análisis, las políticas de enseñanza como responsabilidades compartidas.** Para que los efectos deseados puedan visibilizarse en lo cotidiano de las aulas, en los aprendizajes de los niños, en las diferentes subjetividades. Entendidas éstas como la propia constitución como sujeto, desde la primera inscripción en la relación de un otro, a la presencia de unos otros.

El lugar que le damos a la complejidad en nuestras vidas, en nuestros pensamientos, y en nuestro accionar, implica no sólo una posición epistemológica, sino también una actitud ética basada en la aceptación de nuestra responsabilidad como productores de conocimientos, y las limitaciones que toda perspectiva tiene. Consideramos que la transformación educativa debe ser asumida por todos los actores sociales, tomando en cuenta la multiplicidad de variables y dimensiones que atraviesan las prácticas educativas, evitando su simplificación. Todo esto supone un reconocimiento de la diversidad, la desigualdad, y la heterogeneidad de problemáticas. Como la multiplicidad de estilos de abordajes, búsquedas, proyectos, recursos y deseos de los distintos actores y comunidades.

Bien consideramos que los cambios curriculares incontrastablemente varían la formación docente, currículum o programas; pero no cambian las vivencias, las experiencias que cada uno cruce en las prácticas pedagógicas. Experiencia pensada como lo que no se puede conceptualizar, como lo que acontece, desde la lógica del acontecimiento. La experiencia legitimada en el campo pedagógico⁶, considerando a las prácticas pedagógicas, mecanismos de producción de la experiencia de sí. Y en esta experiencia proponemos ir transformando prácticas que se han naturalizado, prácticas que integran lo que suele denominarse el “folklore” de la educación. Transformar cuestiones que circulan y se repiten acríticamente, en diferentes espacios con niños de edad infantil. Trabajando desde los complejos contextos; los múltiples, heterogéneos, y calidoscópicos escenarios que irán rompiendo con los compartimentos estancos.

La idea es entonces, elaborar un proyecto de Política pública en un trabajo conjunto entre Direcciones de Educación Inicial, Primaria (incorporando las especialidades), y Educación Superior (Institutos de Formación Superior), incluyendo una de las ocho modalidades⁷ del sistema educativo, La Educación especial. Una ARTICULACIÓN, combinación-composición, bisagra- enlace funcional entre estas partes del sistema educativo. *“Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo.” (...) implica*

⁶ Larrosa, Jorge Conferencia “La experiencia y sus lenguajes” Serie encuentros y Seminarios Edición del FCE 2007.

⁷ Las ocho modalidades del Sistema Educativo son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación.

entonces *“pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del Sistema Educativo.”*⁸ (Méndez-Seguí, 2007) Una “puerta abierta” en la que a modo de polifonía, se entreme en un *“(…) tejido de voces independientes (...) que se tienen mutuamente en cuenta (...) El acorde como resultado del canto polifónico (...) y cuanto más polifónico es el acorde, más caracterizadas son las disonancias (...)”* (Mann, T. 2005)

Teniendo en cuenta que de alguna manera todos los niveles apuntan a visibilizar las trayectorias escolares reales de los niños/as, como existencias presentes en la escuela. Cada una de estas existencias particulares, con diferentes modos de habitar, en diferentes relaciones posibles y disponibles. Y en éstas relaciones posibilitar y posibilitarse en ser huéspedes y hospitalarios los unos con los otros⁹, con los nuevos y con los que ya están. Dicho de otra manera, intentar el deseo de convivencia, *“(…)” “que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia.” “(…)” “una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro” “(…)”*¹⁰ (Skliar, C 2009), respondiendo éticamente a la existencia del otro.

Retornar a revisar cada uno de los campos de formación, para reflexionar en la pertinencia de los tiempos. El tiempo en la organización escolar, que corresponde con la planificación, los horarios y los calendarios. La vida que circula por toda la organización escolar. Siendo conceptualizada como el mundo de la vida cotidiana de la escuela. El tiempo es, desde esta perspectiva, objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela. Sería necesario, entonces, pensar en propuestas de tiempos flexibles para atender y dar respuestas a la realidad diversa de las instituciones. Tiempos flexibles que

⁸ Méndez Seguí, M. F.; Córdoba, C.: La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional, Kimelen grupo editor, Haedo, 2007. Págs. 31, 32

⁹ Skliar, Carlos “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”, Revista Educación y pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.22, núm. 56, enero-abril, 2010,pp.101-111

¹⁰ Ibidem

sólo es posible cuando se acepta una organización flexible, dinámica. De este modo, el tiempo cambia no sólo para los horarios y los calendarios sino también para el proceso didáctico, y para el propio sentido de la organización escolar. Aceptando la heterogeneidad, conduce a diversificar las prácticas pedagógicas, creando posibilidades participación, creatividad, libertad y respeto. Dando lugar a un tiempo en la organización escolar flexible y móvil. El tiempo en la organización abre un amplio abanico de posibilidades en las que se combina una diversidad de tiempos, tiempos que simultáneamente es la propia combinación de los tres tiempos, evocando a los dioses Aión, Kronos y Kairós. Aión, como el tiempo del placer y del deseo donde el reloj desaparece. Kronos como el tiempo del reloj, del antes y el después; lo cronológico, el que se puede medir en siglos, años, meses, días, horas, es el tiempo del hombre, del sujeto. Kairós es Momento oportuno, apropiado; es la ocasión, el instante. Es un tiempo, pero también un lugar, un espacio distinto del espacio de la duración o del recorrer las manillas del reloj. Lugar-tiempo donde se nos arrebatamos de Kronos y se nos sitúa en Aión. Es el Acontecimiento. Lo que hace aparecer el tiempo puro o Aión en medio de kronos, violentando la normalidad de kronos y haciendo que todo cambie. Kairos es un Momento-lugar único e irrepetible que no es presente sino siempre está por llegar y siempre ya ha pasado. Desde esta perspectiva la complejidad del tiempo en las instituciones, habilita una mirada diferente, que permite comprender que el tiempo no es uniforme ni único. Desde la evocación de los dioses, podemos visibilizar el tiempo personal que se conjuga con el colectivo. Un tiempo de pluritemporalidad simultánea, que resulta inseparable del espacio porque toda acción se desarrolla en un espacio concreto. El que también requiere de una organización, dentro de las instituciones hacen referencia no solo al aula sino a todo aquel espacio que sea susceptible de ser utilizado como espacio de aprendizaje. La selección de los espacios, sus intervenciones, como su organización estará en función de la significatividad de las actividades que se desarrollen.

También será revisada la organización de las unidades curriculares; en la síntesis de contenidos; en el entramado posible entre las especificidades, indisciplinando las disciplinas y a la vez religándolas; en el recorrido por los múltiples lenguajes.

Consolidando e inaugurando trabajos de enseñanza compartidos en el ámbito de las instituciones educativas, haciéndolos públicos y visibles en cada comunidad. La enseñanza (práctica) considerada desde las dimensiones sociales políticas y éticas. Porque sostenemos que aún persiste la ausencia de cohesión entre los diferentes subsistemas, niveles y modalidades que conforman la estructura educativa, lo que podría convertirse en un nudo crítico de alta relevancia, ya que las partes que lo organizan funcionan un tanto desarticuladamente, y en algunos casos se desconocen, compiten y se culpabilizan entre sí. Por el contrario estaríamos pensando en organizarnos considerando compromisos y responsabilidades sostenidas en equipo y coordinación, a modo de holding. Holding¹¹ como sostén donde la confianza vaya construyéndose, como elemento constitutivo para cualquier relación. La confianza como una perspectiva política, democrática, 'hacer confianza'. "La confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular, 'alguien' (...) *No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos*"¹² (Cornu, L 1999).

Confrontar lo real- lo ideal, el efecto esperado y el producido, realizar el análisis de esos efectos, para alcanzar a desplegar un nuevo proyecto junto a otros que están desarrollándose, haciendo un ciclo de proyectos. De manera tal que puedan favorecerse en un punto de encuentro, de relación; evitando los saltos, las brechas, las rupturas, los vacíos y las contradicciones.

Lograr la continuidad educativa, implica capturarla en su complejidad, es decir, que la combinatoria, bisagra y articulación no sólo tendrá que ver con lo cognitivo e intelectual, sino también con lo afectivo, emocional y motivacional. Por tal razón,

¹¹ Extractado de Mancas Amparo "Biografía de Donald W. Winnicott. Poca cosa, menos que nada", Incluido en Abadi Sonia y otros, "Desarrollos pos freudianos: escuelas y autores", Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1997.

¹² Cornu, Laurence : Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. La confianza en las relaciones pedagógicas. Bs As. Argentina. Ediciones: Novedades Educativas. 1999.

este proyecto es parte del significado del proceso, entendido como: unir, conectar, complementar, entrelazar, combinar, componer, re-crear e inaugurar entre contextos, agentes educativos, subsistemas, niveles, modalidades, tiempos, espacios y recursos, en relación a intenciones, concepciones y acciones que provoquen efectos (deseables o no, esperados o no) en la producción de subjetividades. Entendida desde la *“dimensión del encuentro con otros sujetos cuyos intercambios, interrelaciones e interacciones intervienen en los condicionamientos del proceso de subjetivación”*¹³ (Korinfeld, D. 2008). Entendiendo al proceso de subjetivación como la interacción (apropiación e interpretación) que realiza el sujeto en y con las instancias institucionales y colectivas, en su propia vida cotidiana.

Será necesario que se identifiquen y aborden problemáticas comunes de la formación inicial y continua en los subsistemas formadores, para lo cual es importante respetar las diversidades institucionales y normativas y evitar el desarrollo de acciones de interés para alguna de las partes sin visión de conjunto, en un marco de hospitalidad, encuentro-desencuentro, conflicto y aceptación.

El núcleo central de esta línea de acción parte del análisis, la reflexión crítica y la capacidad propositiva en intervenciones concretas en instituciones educativas de las zonas en que se insertan y en las cuales forman docentes, como un campo privilegiado de acción. Las intervenciones se darían en Jardines de Infantes, Escuelas Primarias, ISFD de las mismas modalidades de carácter público y/o privado. Seleccionaríamos los ISFD de las carreras Inicial y Primaria; docentes de Jardines, y docentes de 1° y 2° grado de la Educación Primaria.

Todos estamos en condiciones de inventar, imaginar, sentir, recordar, probar, experimentar, resolver problemas, jugar, reír, llorar, moverse, bailar y expresar sentimientos. Inaugurando otro escenario posible donde se reflexiona en, con y

¹³ Korinfeld, Daniel (2008): Experiencias del exilio: avatares subjetivos de jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta. Buenos Aires, Del estante editorial, Pág. 45-47

sobre los procesos, entre todos los involucrados, manteniendo cada especificidad, pero trabajando desde la horizontalidad. Podríamos pensarlo a este proyecto, como un escrito abierto que intenta marcar un punto de partida para un intercambio fluido, cobrando una dimensión inherente a la necesidad de generar mejoras en los procesos de enseñanza y revisión tanto de los formatos como de los dispositivos escolares institucionales que permitan el proceso de construcción de los aprendizajes de los alumnos/as. Con la consideración del pasaje de los mismos como oportunidad, como posibilidad. Sin ignorar las diferencias en las biografías singulares, biologías reales, contextos específicos y complejos, en lo personal y social. Aquí pondríamos en tensión aquello que durante tanto tiempo se sostuvo: la distinción en la desigualdad de las inteligencias, con prácticas que reproducen repartos diferenciales en la asignación naturalizada de lugares sociales distintos. Los que aportan desatinados argumentos que ofrecen a los sujetos singulares en catalogarlos, etiquetarlos y rotularlos. Volviendo a sostener como punto de partida *“todas las inteligencias son iguales como principio emancipador”* (Jacotot, J. 1770-1840). A partir de acá pensamos en un lugar común, no como homogéneo, sino como un lugar de todos, en el que todos pensamos, acordamos y discernimos. Un lugar para ser parte, formar parte y tener parte. Lo común se hace mención en la LEN N°26060 en varios apartados como en el Art. 17 “(...)” *“una formación integral, básica y común”* “(...)” ; en el art. 27 en el que habla de la estructura del sistema educativo “(...)” *“aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común”* “(...)”. Y en palabras de Frigerio Graciela lo común, “(...)” *“como lo que se comparte y reparte y por ello es una cuestión de distribución de re-conocimientos, y una problemática esencialmente política, la que atraviesa y define la cuestión por la educación, entendida como el trabajo jurídico y político de dar a conocer y reconocer.”*¹⁴

Para este nuevo proyecto de Política Pública, se tendrá en cuenta que *“Los análisis cuantitativos se acompañan habitualmente con análisis cualitativos que afinan y matizan las correlaciones estadísticas. Las investigaciones toman en cuenta un número creciente de indicios que están relacionados con la eficacia de*

¹⁴ Frigerio, Graciela/CEM/Agosto 2005/artículo de difusión-solicitado para publicación en México

la escuela: la existencia de niños que abandonan la escuela sin ser alfabetizados, la frecuentación escolar, el presentismo de los alumnos, la resistencia de los padres, el orden y los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura, etc. pero hay un fenómeno capital: el triunfo de la institución escolar, medido por el grado de alfabetización de una determinada población, resulta principalmente «de la armonía entre una voluntad política de escolarización, que puede emanar del estado, de una iglesia o de cualquier otra autoridad (...) esta distinción entre factores directos y contextuales de los que depende la alfabetización en tanto efecto de la escuela (comprendida, a la vez, como institución y como enseñanza) es una de las adquisiciones esenciales de las investigaciones históricas.»¹⁵

Una línea de acción como Política Pública que apunta al sostenimiento de la construcción con otros, previendo y amparando tanto los acuerdos y los disensos. Generar espacios de encuentro institucionales genuinos entre integrantes de los niveles implicados para que se debatan los diferentes ejes de la alfabetización, múltiples lenguajes, enseñanza y aprendizaje. Encuentros en términos de una relación con otros.

Cuestiones que pueden pensarse cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto y la identidad. Identidad entendida como huella y movimiento. *Es “construcción, devenir, producto, búsqueda de lo que no será nunca totalmente encontrado” “(...)” “La identidad, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad. Instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva una esencia estable (el sujeto puede cambiar) y si origina un transcurrir, que pueda ser relatable. Descartada toda hipótesis que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable, la habilitación queda habilitada.”¹⁶*

La alfabetización, más allá de saber leer y escribir y más allá de entender lo que se lee y lo que se escribe, es concebida como proceso de emancipación; de leer el mundo como *camino de liberación* (Freire, P. 2012) un derecho humano

¹⁵ Baudelot, Christian Los efectos de la educación. Del Estante Editorial, 2008 pg.28

¹⁶ *Ibidem*

fundamental que constituye al hombre, intentando de transformar los modelos tradicionales como simples técnicas de decodificación. Entender los aprendizajes como proceso individual y colectivo, en tiempos compartidos con otros; desaprender lo aprendido para volver a empezar provocando la necesidad de volver a pensar el espacio y el tiempo, sin invisibilizar la realidad; aquello que va construyéndose a manera de hacer del cartógrafo que traza las “líneas” del mapa a medida que recorre el territorio y señala mojones, hitos, como puntos de referencia a los que siempre se puede regresar; como acontecimiento de registro de una alteración sensible, que marca el devenir otro.

Volver a abrir el camino al conocimiento e inaugurar saberes deseables, plenos de sentido, despertando comportamientos analíticos y de elección. En equipo de trabajo, como la institución o el territorio, o como la escuela, abandonando ser el personal que se encuentra eventualmente dentro de la misma. En una continua búsqueda de lo común en sentido de posible a construir, en lugares comunes que serán reinventados constantemente con los que están, con los que vendrán para tener experiencias en común que alimenten el desafío y potencien lo instituyente. Lo común como lo que separa y une al mismo tiempo, lo que pondera lo subjetivo y singular de cada uno, lo que se construye en la diversificación de formas y modos de relacionarse con otros. Y en esta construcción aparecen diferentes oportunidades para deshacerse de prejuicios, para conocerse y posteriormente reconocerse, para conceptualizar lo que nos une y reformular lo que nos aleja. Poder reconocer las potencialidades de una identidad en movimiento, que se despliega, que se juega, despojándonos la idea de la detención del tiempo en un modelo que lo captura. Es aquí donde se nos hace ineludible pensar en la convivencia, en este caso tendríamos que encuadrarla en lo institucional. Una convivencia enlazada con la hospitalidad, tratándose de vivir con otros en un tiempo y en un espacio que se comparte, en el que se discute, se acuerda, se disiente. Y es en esta convivencia donde las relaciones con otros se hacen presentes. Aquí surge la pregunta, la que al decir de Carlos Skliar, compartimos *“Porque acaso: ¿no es esa la única pregunta que nos cuestiona, en tanto cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en este mundo? ¿Qué otra cosa*

podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y nos habitan?” “(…)” “¿No será que vivir consiste en bien-decir y mal-decir aquello que nos pasa con los demás, entre los demás s? ¿Y cómo hacer para responder a esta cuestión si lo primero que sentimos es ese inhóspito espacio de cotidiana in-comunión, la amargura extrema por la indiferencia y, también, la insistencia de una comunión tan forzada como forzosa?” “(…)” “Hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. Todo ocurre como si fuese usual la distancia tensa y amenazante entre los cuerpos; como si fuera normal que cada uno cuente apenas con uno mismo” “(…)” “La educación es, siempre, del otro. En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro” (Skliar C. 2012). Y es en esta construcción en la que la práctica del “encuentro” con otras instituciones, con otros, no sólo nos permite acercarnos cada vez más a la realidad para así intentar transformarla, sino también accionar en ella con la fuerza que nos garantiza lo diverso, lo diferente, las experiencias compartidas y la posibilidad de tomar errores para generar nuevos interrogantes, desde el sostén que ofrece “lo común” en un genuino entramado cultural, que también nos siente parte. Es una especie de apuesta a poder preocuparnos y ocuparnos por el presente de los “pibes”, “niños/as, creando sentidos que puedan sostenerse en las prácticas de lo cotidiano.

En esta composición-combinación- **articulación** tendríamos en cuenta las diferentes dimensiones que se entrecruzan. A saber que será un desafío la toma de decisiones en el diseño de estrategias y acciones inter e intrainstitucionales tendientes a facilitar el pasaje de los alumnos/as de un tramo a otro de la escolaridad, considerando su continuidad en la trayectoria escolar.

Aspectos que colaboran en el proceso de las trayectorias escolares:

- ✓ Sentido compartido de **responsabilidad**.

- ✓ La **concertación (teniendo en cuenta también los desacuerdos o disensos)** en lo institucional, conceptual, curricular.
- ✓ Elaboración de un Proyecto Educativo Institucional "*vivo*"
- ✓ Planificación conjunta, coherentes en la identidad de cada nivel, considerando las trayectorias escolares.
- ✓ Compromiso compartido de docentes y directivos.
- ✓ La comprensión del pasaje como oportunidad.
- ✓ Contextualización del trabajo en cada jurisdicción.

Dimensiones a tener en cuenta:

La dimensión institucional- espacial:

-Generar espacios de encuentro institucionales genuinos, de respeto, de implicancia y compromiso entre integrantes de los niveles implicados.

La dimensión curricular: abordar en conjunto, interrogantes relacionados con lo que se enseña y para qué se enseña

La dimensión temporal:

Considerar al tiempo en sus dos variantes desde Cronos, en relación a lo cronológico, al marcado por el reloj, el calendario, socialmente compartido, el tiempo real

Y el de Kairos, en relación al tiempo vivencial dependiendo básicamente de la subjetividad de cada persona. Un tiempo en relación a la experiencia y a la representación.

La dimensión de la **evaluación:**

Considerada como NO veredicto.

- ✓ ¿Qué evaluar? ¿Quiénes evalúan?

Evaluar todos los aspectos y elementos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Evaluar a modo de función de apoyo y seguimiento de cada etapa del proceso de desarrollo del proyecto. El seguimiento y monitoreo de las intervenciones programadas con la participación de los actores involucrados.

Evaluar a todos los involucrados en el proceso educativo. Incorporando la mirada externa en la evaluación del proyecto- (desde el propio Ministerio y desde organismos no perteneciente al Ministerio)

✓ ¿Para qué evaluar?

En el proceso de enseñanza:

- Para valorar situaciones, procesos y resultados.
- Para reorientar procesos de enseñanza.
- Para tomar decisiones.
- Para atender a las necesidades e intereses individuales.
- Para introducir las modificaciones y adaptaciones necesarias.

En el proceso de aprendizaje:

- Para obtener información y conocer las ideas, errores, las limitaciones con que se encuentran los niños desde la posibilidad.
- Para analizar estrategias metodológicas.
- Para valorar la actuación docente.
- Para reorientar los procesos de aprendizaje.

✓ ¿Cómo evaluar?

- ◆ Con objetividad y fiabilidad al máximo en el respeto de las características personales de cada niño/a -adulto
- ◆ Elaborando indicadores para ver cómo aprenden los niños/as, e interpelar irreversiblemente nuestro enseñar.

✓ ¿Cuándo evaluar?

- ◆ En el momento de inicio del diseño del proyecto; a partir del diagnóstico o estado de situación, que se establece a partir de los

datos recabados. Buscando técnicas, metodologías y materialidades que posibiliten el ajuste continuo de los aspectos que obstaculizan los aprendizajes.

- ✓ ¿Con qué evaluar?
 - ◆ Observación directa y sistemática; una observación que dé cuenta de averiguar, buscar, analizar cuidadosamente los datos que se recoge.
 - ◆ Registro escrito de datos e informaciones.
 - ◆ Registro de actividades mediante fotografías, videos, grabaciones.
 - ◆ Diálogo permanente entre los involucrados; conversaciones grupales e individuales

- ✓ Pensar en la evaluación como perspectiva didáctica, nos plantea cuestiones fundamentales en el enseñar y en el aprender, procesos diferentes y complementarios para alcanzar la construcción del conocimiento.

Estas dimensiones no están separadas, todo lo contrario. Se interpelan, entrecruzan y relacionan, una con otras, de manera que ni una podría existir sin la otra.

Un proyecto como política pública, que colaboraría al desarrollo profesional de los/as docentes, tanto para renovar su función, como para responder a las necesidades de la compleja tarea de enseñanza en lo político, sociocultural y pedagógico. **Al decir de Frigerio Graciela “revitalizar el oficio de enseñar, restituyéndole la dignidad”.** Haciendo foco en los ISFD, Jardines y Escuelas, porque contienen al trabajo colectivo y significativo. Y porque son lugares sustantivos donde se plasman las políticas públicas, a partir de las diferentes formas de lectura, posicionamiento y prácticas, frente a los obstáculos educativos a los que intenta dar respuesta.

La **Resolución CFE N° 188/12**¹⁷, menciona distintas líneas de acción para los diferentes niveles de educación a los que atendemos en este proyecto. En Educación Inicial dice como Líneas de Acción¹⁸: *“Fortalecimiento de las políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral en relación con el juego, el cuerpo, la indagación del ambiente natural, social y tecnológico.”*

En Educación Primaria dice como Líneas de Acción¹⁹ : *“Fortalecimiento de las políticas de enseñanza en el 1er. ciclo, con énfasis en la alfabetización inicial.”*

Y en la Educación Superior dice como Línea de Acción²⁰ : *“Fortalecimiento del campo de las prácticas profesionales docentes.”*

“Logros esperados: 1. Consolidación de los acuerdos y dispositivos de trabajo con las escuelas e instituciones asociadas. 2. Apoyo a las prácticas y residencias pedagógicas”

En un contexto de fortalecimiento de los vínculos entre instituciones formadoras, Jardines y escuelas es conveniente que los proyectos promuevan el acompañamiento y apoyo a un acuerdo con las jurisdicciones, para abordar de manera conjunta la identificación y resolución de problemas relevantes referidos a procesos de enseñanza y aprendizaje en contenidos prioritarios, modalidades de convivencia y gestión institucional.

¹⁷ **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente – Resolución CFE N° 188/12 – 5 de diciembre de 2012** MATRIZ- 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades pág. 2

¹⁸ **Ibíd. OBJETIVO II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.**

¹⁹ **Ibíd. NIVEL PRIMARIO OBJETIVO II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes** Pág. 9

²⁰ **Ibíd. FORMACIÓN DOCENTE POLÍTICA III: FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO CURRICULAR OBJETIVO: Asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras-tanto ISFD como universidades-y las escuelas.** Pág 41

Diferentes momentos. Etapas del proyecto

Para el desarrollo del proyecto, estaríamos pensando en dos etapas:

Primera etapa de octubre a diciembre del 2016

Reservada a la conformación del equipo; la realización de encuentros para la identificación de los ejes para trabajar; la preparación del plan de acción; la selección/o convocatoria de las ISFD/escuelas/Jardines (públicos); la formación de tramas entre los que participan del proyecto; la distribución de los recursos (a los que había, se suman a los que hay)

Segunda etapa de febrero a diciembre del 2017

-Correspondiente a la implementación de las líneas de acción elaboradas en la etapa anterior.

-Seguimiento de las acciones, la elaboración de narrativas a modo de evaluar el proceso de los acontecimientos producidos y en los que habitan las instituciones.

Posibles modalidades de encuentro:

- Talleres
- Seminarios
- Espacios virtuales

Destinatarios: docentes de educación inicial, primaria y superior, y estudiantes que transiten el 4° año de los profesorados de EI y EP.

Se nos hace inminente accionar desde un tejido, una trama, en el que la producción de los discursos sea coherente con el accionar, donde la confianza se construya haciendo de las relaciones con otros se entramen desde la hospitalidad, dando lugar al pensamiento del otro reconociéndolo como semejante, igual como condición humana. Focalizando qué sociedad queremos, para actuar en

consecuencia. Fortaleciendo la existencia de esos otros desde lo diverso, lo extranjero; donde la oportunidad y posibilidad sean puntos de partida sin llegada, sin techo. Desde este rostro de la realidad poder postergar y postergarse, ceder ante la presión entre pulsión y acto para que la toma de decisiones políticas sea lo nuevo, con la inclusión de lo que ya estaba. Sostener y contagiar el deseo y pasión, aunque las condiciones sean adversas, por reivindicar el “oficio de enseñar”, donde las relaciones pedagógicas jueguen con las remanencias y diferencias, valorando las prácticas y las experiencias como capital cultural en una corriente constante de resituar lo específico de la escuela, en consonancia con su carácter político de reparto. Proponemos un mundo compartido donde el acontecimiento sea un reinventar, simbolizar, cooperar, convivir, emocionar/se, conmover/se, discernir, discutir, sensibilizar/se, poner/se en movimiento.

Tomamos palabras de Carlos Skliar para sostener la necesidad de reinaugurar las miradas y hacer con “otros: *“...”hace falta volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto o aquello que ya hemos visto pero desapasionadamente...*”²¹

Acercándonos más a la organización del dispositivo para la intervención de estrategias didácticas:

- Distribución de los territorios por nodos: (se seleccionaran -criterio a discutir- las instituciones de cada Nodo)

Nodo Reconquista: Región II

Nodo Rafaela: Región III, I, IX

Nodo Santa Fe: Región IV, VIII

Nodo Rosario: Región V, VI

Nodo Venado Tuerto: Región VII

²¹ Skliar, Carlos (2002) “Si el otro no estuviera ahí” Miño y Dávila SRL

- Encuentros territoriales mensuales: Febrero, Marzo, Abril, Mayo, Junio, Agosto, Septiembre, Octubre. Cada encuentro de 4hs reloj. Cada encuentro se encuadrará en la Alfabetización y sus múltiples lenguajes

- Espacios para los encuentros: se dispondrá aquella escuela, Jardín o ISFD del territorio, que cuente con el lugar necesario para recibir a los participantes.

- Destinatarios: docentes de IFD (profesorado de E.I y E P); docentes de EI y EP, docentes de especialidades (Música, Plástica, E.Física, Tecnología), docentes de la modalidad Especial, referente territorial. Y estudiantes de 4º año de los profesorados que corresponden a modalidad Inicial y Primaria. Para los estudiantes, su participación será dentro de la carga horaria del Taller de la Práctica, a modo de Seminario. Vale decir que durante los encuentros, irán ensayando y proponiendo acciones pedagógicas para implementar durante su práctica intensiva. De esta manera se profundiza la formación del estudiante. Porque tendrá que articular la formación teórica que reciba en cada encuentro, con la tarea docente en un contexto particular, realizando una intervención pedagógica concreta.

- Constitución de entornos virtuales (plataforma del ISFD, utilización del google drive, para las escrituras colectivas), y redes a través del correo electrónico, para el acompañamiento virtual.

- Selección de bibliografía: se aprovechará la bibliografía disponible del portal de Santa fe de Ascenso a cargos directivos, Escuela Abierta y de Alfabetización Inicial (Programa de especialización del Ministerio de Nación)

- Destacamos la necesidad de recrear el vínculo entre los IFD y los niveles de educación inicial y primaria, constituyendo equipos de trabajo colaborativo y en horizontalidad, respetando cada especificidad. Donde pensamiento y acción se trabajen conjuntamente en la formación y combinación de intervenciones pedagógicas al interior de cada establecimiento involucrado.

- Asistencia: todos los participantes tendrán que cumplir con un 75% de asistencia

Presupuesto aproximado para este proyecto de intervención:

Mencionaremos inversión en lugar de gastos. Ya que suponemos que este proyecto tiende a mejorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes. Por lo que pensaremos en invertir presupuestos para estos logros.

-Reconocimiento de condiciones laborales, favorables para la capacitación.

Discutir tipo de licencia u horas cátedras a otorgar, tanto para los referentes territoriales, como para los participantes de los encuentros de capacitación

-Reconocimiento de traslados de los referentes de territorio.

-Referentes territoriales: en la primera etapa del proyecto tendrán la capacitación necesaria, para coordinar los equipos territoriales, en relación a la alfabetización y articulación. Se armarán sub-equipos de estudios con la bibliografía mencionada anteriormente.

-Acreditación y certificación: escrito final (Individual y colectivo), que dé cuenta del recorrido realizado para la intervención pedagógica.

Cómo evaluaremos el proyecto

Creemos que las evaluaciones del proyecto se centrarán en el cómo de su implementación y funcionamiento, analizando si se cumple con su diseño original y su desarrollo. Además de ser una valiosa fuente de información sobre la manera de mejorar su realización.

Así mismo consideramos que el monitoreo dentro de la evaluación es un elemento fundamental, porque ofrece un conjunto de herramientas para verificar y mejorar la

calidad y confianza de las intervenciones en varias etapas de su implementación. Durante este proceso de monitoreo continuo, se podrá seguir lo que está ocurriendo, ir recolectando datos, cotejar algunos resultados, realizar comparaciones. La idea es ir reflexionando conjuntamente a través de los contenidos teóricos que se van abordando y, a la vez, demostrar modos posibles de prácticas vinculadas con las actividades, buscando objetivarlas para poder analizarlas tendiendo a la construcción de nuevos aprendizajes.

Etapa del proceso de desarrollo del proyecto.

- Seguimiento y monitoreo de las intervenciones programadas con la participación de los docentes principiantes
- Evaluar el proceso de enseñanza de los docentes

Para valorar situaciones, procesos y resultados.

Para reorientar procesos de enseñanza.

Para tomar decisiones.

Para atender a las necesidades e intereses individuales.

Para introducir las modificaciones y adaptaciones necesarias.

- Evaluar el proceso de aprendizaje de los niños (ver anexo)

Para obtener información y conocer las ideas, errores, las limitaciones con que se encuentran los niños desde la posibilidad de cada uno. .

Para analizar estrategias metodológicas.

Para valorar la actuación docente.

- Elaborar indicadores para ver cómo aprenden los niños/as, e interpelar irreversiblemente nuestro enseñar.
- Evaluar en el momento de inicio del diseño del proyecto; a partir del

diagnóstico o estado de situación, que se establece a partir de los datos recabados. Buscando técnicas, metodologías y materialidades que posibiliten el ajuste continuo de los aspectos que obstaculizan los aprendizajes.

- Evaluar con registro escrito de datos e informaciones.
- Evaluar aprendizajes de los niños, a través de registro de actividades mediante fotografías, videos, grabaciones.
- Evaluar a partir del Diálogo permanente entre los involucrados; conversaciones grupales e individuales

¿Por qué creemos en este proyecto?

-Porque conserva el desafío.

-Porque nos da la posibilidad de crear colectivamente.

-Porque enriquece el intercambio.

-Porque nos da permiso para reformular.

-Porque confirma el deseo de enseñar.

-Porque es una experiencia.

*“(...)” “...nadie puede hacer una experiencia en lugar de otro” es unipersonal
“...en toda experiencia hay recuerdo del pasado, pero también hay futuro,
posibilidad de ser de otro modo, cambiar e innovar”. (Melich, J. C. 2002)*

ANEXO

Preguntas que podría colaborar para comenzar la organización y el desarrollo del proyecto :

- ¿Considera a la Educación, un acto político de reparto? Por qué?
- ¿Qué dicen estos conceptos: sujeto-subjetividad, confianza, alteridad, convivencia?
- ¿Observa algún punto de encuentro entre las tres modalidades? (Superior-Inicial-Primaria)
- ¿Cómo definiría a la Alfabetización? Y Múltiples lenguajes?
- ¿Qué estrategias se piensan para su desarrollo?
- ¿Cómo se piensan los tiempos, agrupamientos y espacios en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Probable encuesta: (PARA RECABAR DATOS, Y LUEGO CATEGORIZAR)

- 1- Explique brevemente que entiende por alfabetización.
- 2-Cuál es su importancia (si es que la tiene) en las trayectorias de los niños/as?
- 3- Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza para alfabetizar? Y cuál es su frecuencia? Son determinadas a nivel institucional? Tienen seguimiento desde el equipo de dirección?
- 4-Cuál fue la formación que recibió (si es que la tuvo) en alfabetización?
- 5- En su institución, los materiales recibidos desde los Ministerios de Nación y de Provincia, en relación al tema, son utilizados por los docentes? De qué forma?

6- Existen encuentros con la modalidad primaria/inicia/superior, determinando algún tipo de articulación?

Recogiendo decires.

Respuestas a las entrevistas.

Entrevistado 1:

Docente Nivel Inicial

“Si tomamos el sentido estricto de la palabra alfabetización es apropiarse o conocer el alfabeto. Pero en un sentido amplio, bajo la luz de los criterios pedagógicos imperantes y avalados por reconocidos autores la alfabetización debe entenderse como integral, es decir, como un proceso de construcción que realiza un sujeto a fin de, a través de diversas instituciones sociales informales (como la familia, el barrio) y sistematizadas como el Jardín de Infantes, y las distintas instituciones representativas de los niveles y modalidades educativos, conocer críticamente y del modo más integral posible, la realidad que lo rodea y que conforma sus ámbitos de pertenencia.”

“Considero que sí es importante, tal como está planteado el sistema de enseñanza, evaluación y promoción de los alumnos/as en nuestro sistema educativo. En algunas Instituciones donde se trabaja con el P.N.G. (Programa no graduado) se observa mas respeto por los tiempos individuales y particulares de cada niño/a, pudiendo y “estando bien” que ellos vayan alfabetizándose en las diferentes áreas de aprendizaje en distintos momentos y según su singularidad. En realidad, sería ideal que todos los docentes podamos ser conscientes y propiciadores de diversos modos de enseñar, aprender, promocionar contenidos más elevados, según cada cual lo vaya pudiendo lograr.”

“Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas existentes desde los últimos años, muchas veces se sigue tomando a la alfabetización como un parámetro ineludible para la promoción de un año a otro, con un criterio rígido y

claramente homogeneizador. En ese sentido, considero que así como existe esto también hay luces esperanzadoras en la formación de los futuros maestros, así como en las líneas de formación propuestas por el Ministerio de Santa Fe, a las cuales cientos de docentes adherimos y las traspolamos a nuestras Instituciones y a nuestras prácticas cotidianas.”

“Desde mi rol como integrante del Equipo Directivo del Jardín de Infantes donde me desempeño tenemos un Proyecto Institucional acerca de la Alfabetización integral, donde se intenta que los niños accedan a los conocimientos a través de la utilización de múltiples lenguajes, poniendo el cuerpo, sin separarlo del intelecto, haciendo aflorar y privilegiando la emoción y el deseo en el aprendizaje, de ambos lados, desde el niño y desde el docente, con un ida y vuelta muy posibilitador.”

“El trabajo en equipo, el acompañamiento del Equipo Directivo y el “aggiornamento” en cuanto a lo aprendido hace tal vez muchos años (o será un reaprender?) Se configuran en disparadores para que aquellas docentes más estructuradas o resistentes saquen su niño interno a la hora de enseñar. Y esto no puede darse de otro modo que jugando, inventando, disfrutando, vivenciando.”

“Sin duda que desde mis comienzos como docente hasta la fecha ha corrido mucho agua bajo el puente y yo misma estoy vivenciando un proceso de alfabetización continuo en cuanto a cómo es el sujeto del aprendizaje, de qué modo aprende, y qué estrategias didácticas son más favorecedoras en el Nivel Inicial. Concretamente, el haber podido acceder por concurso a mi inicial cargo de Vicedirectora me posibilitó tomar contacto con muchísimos autores estudiosos de la alfabetización, además de mi propio interés en conocer e innovar lo que percibía como sin sentido (que por cierto los docentes hacemos a veces muchas cosas sin sentido o sin saber bien para qué) No obstante, esta tendencia está cambiando para bien. Los mismo puedo decir que me fueron de mucha ayuda las líneas de formación en las que he podido participar, así como la preparación que estoy recibiendo al participar del concurso de Supervisores.”

Entrevistado 2

Docente Nivel Inicial

“El término alfabetización hace referencia al proceso mediante el cual una persona puede aprender a leer y a escribir, lo que le permitirá comunicarse con el resto de los seres humanos a un nivel más profundo.

La alfabetización es sumamente importante para que una persona pueda desarrollar al máximo sus capacidades y si bien esto no quiere decir que una persona analfabeta no pueda llevar adelante su vida, sí es verdad que le costará mucho más trabajo poder comunicarse con otros ya que no sabrá leer ni expresar por escrito sus ideas.”

“La importancia de la alfabetización en las trayectorias de los niños/as es fundamental ya que influye con mayor preponderancia en la repitencia de los alumnos de primer ciclo. Hay entendidos que afirman, que la calidad de este proceso de apropiación del lenguaje tiende a determinar el posterior éxito o fracaso escolar.

Para lograr esta calidad, debemos tener en cuenta el origen extraescolar de la lengua escrita y el trayecto diferencial recorrido según la pertenencia social porque mientras algunos niños tienen amplias oportunidades de experimentar la lengua escrita (disponibilidad de libros, revistas, periódicos, adultos que les leen cuentos desde temprana edad, “informantes” con adecuado nivel educacional que responden a sus preguntas, posibilidad de presenciar actividades de lectura y escritura en el uso cotidiano), otros ven muy limitadas sus posibilidades de interacción con este objeto de conocimiento, antes del ingreso a la escuela.

Para éstos niños. El Jardín y la escuela pública representan una de las pocas posibilidades de alfabetización de que disponen y el ignorar estas diferencias y no brindar oportunidades y tiempos similares para la apropiación, es perpetuar las desigualdades.”

“Mis estrategias de alfabetización se basan principalmente en brindar un ambiente alfabetizador dentro y fuera de la salita. Para eso cuento con biblioteca, teatrillo, distintos portadores de textos, carteles, calendarios, banda numérica, abecedario,

recetas, invención y narración de cuentos, anticipación de textos y espacios verdes donde aprovechamos al máximo las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se suscitan a diario.”

“Otras actividades de lectoescritura las baso en la diferenciación de dibujos y letras, de letras y números, reconocimiento y juegos con el nombre propio, escritura del mismo, reconocimiento de letras (vocales), diferenciación de sonidos, escritura de la fecha y de otras palabras. Todo esto dentro de un proceso constante y progresivo que atrape la atención del niño y estimule su apetito de conocer más.”

“ Mi formación en alfabetización durante el Profesorado fue basada en la Lectoescritura trabajada con autoras como Emilia Ferreiro, Kaufman y Ana Teberosky.”

“Luego hice un perfeccionamiento y renovación del tema, en la Licenciatura en Nivel Inicial. También algunos cursos pero nada actualizado.”

Entrevistado-3

Docente Nivel Inicial

“Alfabetización, lo entiendo como un proceso de adquisición, de acuerdo al momento evolutivo y al entorno de cada persona. Desde muy pequeño se alfabetiza, depende de los estímulos familiares que tenga, será más o menos posibilitadores. Los niños están rodeados de palabras, número, tienen un bombardeo tecnológico, y a partir de aquí van teniendo este bagaje.”

“Alfabetización va más allá de leer y escribir, nosotros en el nivel, lo potenciamos. Y no estamos de acuerdo a cómo lo pide la escuela: que sepa leer y escribir. Nosotros en el Jardín, miramos otros lenguajes, pero aun así, es cada vez más grande la demanda de la escuela primaria. Siempre escuchamos echarse la culpa, de qué hace un nivel y qué hace el otro.”

“Las estrategias que usan los docentes son variadas. Hay quienes tienen idea de qué es lo que hacen y otros que no. Depende, porque no todos los docentes quieren capacitarse. Desde la dirección todavía no nos hemos sentado a pensar

en este tema, porque las plenarias las utilizamos para algunos temas que les interesan a las docentes. Como por ejemplo, la modalidad de trabajo más pertinente para la institución.”

“En realidad de alfabetización no. Hace mucho tuvimos una capacitación que creo que tenía que ver con el tema, pero no me acuerdo mucho.”

“Hemos recibido mucho material desde Nación y desde Provincia, sobre todo muchos libros de cuentos con muy buen criterio de autores, para los niños. Pero la verdad que todavía siguen en las cajas... no hemos tenido tiempo de sacarlos de las mismas y dárselos a los docentes. Hay algunos otros libros que son para lectura adulta, esos están en las repisas sin ser consultados.”

“Siempre hacia noviembre, hacemos algunas visitas programadas a la primaria, pero hace muchos años que no tenemos encuentros para articular. Nosotros somos una sede y un anexo. Ambos edificios lindan con una escuela primaria, así que se nos complica mucho a la hora de pensar en programar encuentros. Y después de todo la primaria nunca tiene tiempo.”

Entrevistado 4

Docente de Nivel Primaria

“La alfabetización es un camino que necesita el niño transitar, para saber leer y escribir. Es fundamental para continuar, conocer siempre las necesidades de los niños. Las estrategias que utilizamos son muy variadas, cada maestra hace lo que cree que está bien. Con el instituto de formación de la zona, no hay acercamiento. A veces recibimos alguna estudiante, pero las profesoras del instituto jamás se acercan. Antes lográbamos la alfabetización, ahora como no tienen que repetir, entonces se alfabetizan más tarde. Tenemos un modo amplio de abordar a la alfabetización. Pero siento que necesitamos acuerdos específicos”

Entrevistado 5

Nivel superior. Taller de Práctica II Primaria

“Considero que en el Nivel Superior no se enseñan actividades que enseñen sobre alfabetización. Hay estrategias para la enseñanza que no se enseñan. Las didácticas específicas no hacen foco en la alfabetización, porque no se conoce qué pasa en las escuelas.”

“Se sostiene por las buenas voluntades un proyecto de acercamiento con los co formadores de las escuelas primarias. Este proyecto tiene diseñado algunos encuentros de capacitación con los co formadores, con los que se trabaja para las prácticas. Y son los mismos quienes reciben a las estudiantes. Es una manera de integrar y acordar algunos aspectos de la práctica. Pero aun así, no se hace hincapié en la alfabetización.”

Entrevistado 6

Docente Nivel Primaria

“La alfabetización se pone en contacto con todos los campos de conocimiento. Es un proceso que va más allá de la lectura y escritura. Es continuo que tiene diferentes etapas. Y no sé si se cierra. Fundamentalmente el niño desde temprana edad, está en contacto con la cultura oral y escrita, con el código escrito que es parte de su cultura. La escuela tiene un rol importante que cumplir, alfabetizar en la escuela es encontrarse con los códigos lingüísticos, que hace el pasaje de la lengua oral a la escrita. Y a partir de acá, se acerque los diferentes usos y significaciones dentro de la cultura. Yo para el primer grado utilizo todo el material. Sistematizo secuencias didácticas, para trabajar primero la tipología, trabajando la intencionalidad de sus funciones. El cuento es fundamental, los portadores de usos sociales, las canciones, los videos. Utilizo mucho las diferentes tipologías textuales, para las diferentes tipos de interpretación, a partir del todo. Hago dictado al adulto, uso los trabalenguas, las adivinanzas. Al principio es un poco técnico, pero después continuo, con las unidades de lenguaje, párrafo, texto, oración, palabra, sílaba, ir a la letra. Todo tiene que ver con una significación, lo autorreferencial es lo más importante. Si yo estaría trabajando en contextos de desamparo, saldría de lo autorreferencial. En el que yo trabajo existen algunos niños con limitaciones para llegar a la unidad pedagógica. La oración que dicen

hoy, la llevan escrita en un afiche, es un referente. La enunciación de la oración, cobra sentido desde la observación, permite ver el para qué sirve la segmentación de las palabras. Esto hace a un ejercicio de identificación de fonema, posición, rotación silábica. Trabajo en pequeños grupos, con el personaje de un cuento, y material concreto para armar palabras. Juego con las palabras, para combinar, y desarmar; ¿qué pasa si? ¿si le agrego, qué dice?”

“Por otro lado considero que es necesario que pudiéramos tener un proyecto de integración con el jardín, porque no lo tenemos. Eso haría que podamos encontrar puntos en común, en alfabetización.”

Este escrito, recientemente registrado en Propiedad Intelectual, será de utilidad, para el trabajo compartido con los docentes/estudiantes de las modalidades implicadas para este proyecto:

Educación Inicial-Primer ciclo

Experiencias formativas- NAP- Evaluación

Unidad pedagógica

2015/2016

Está destinado para los que creen y trabajan por la infancia, haciendo del juego, los múltiples lenguajes y los afectos, dimensiones de un pensamiento complejo. Para los que están en un movimiento continuo acompañando al niño en su crecimiento, los invito a que recorrer este escrito, para que por un lado sea, un disparador que posibilite el seguimiento en los aprendizajes del niño. Y por el otro que brinde información sobre las propias prácticas pedagógicas para recrearlas, transformarlas, considerando múltiples y variadas alternativas.

Lic. y Prof. Claudia Faoro

Educación Inicial- primer ciclo

Unidad pedagógica

EXPERIENCIAS FORMATIVAS - NAP- EVALUACIÓN

“El oficio de educar tiene tanto de perito como de pirata. Ya que requiere la pericia para intentar la fortuna de las aventuras cotidianas de educar. Ser hábil, experimentado, utilizar metodologías, técnicas y estrategias con fundamentos

prácticos y teóricos. Como un aventurero y transgrediendo lo establecido.” (Bixio, Cecilia, 2013 “El oficio de educar” cap 4 De Peritos y piratas)

Teniendo en cuenta que las políticas de enseñanza se ocupan por la continuidad de las trayectorias escolares, el Jardín/Escuela se ven en la necesidad de llevar adelante propuestas planificadas institucionalmente y sustentadas con la convicción de que todos

los niños y niñas tengan posibilidades de aprender, en términos de continuidad y progresión. Por lo tanto las prácticas pedagógicas deberán posibilitar los aprendizajes de los niños y niñas, en una responsabilidad compartida con todo el equipo directivo, docentes (especialidades), de la modalidad Educación Especial.

En toda situación de enseñanza y de aprendizaje participan: un adulto (docente-mediador); un objeto de enseñanza (contenido) y un sujeto (niño o bebé). En este proceso se va desarrollando el “qué enseñar” y el “cómo” enseñar, adecuando al objeto de enseñanza al contexto y a la edad de los niños y niñas. Los contenidos a enseñar, representan el conjunto de saberes y o formas culturales; “un complejo entramado de factores psicológicos, sociales. Culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño/a” (Violante - Sotto, 2011). Según Sacristán y Pérez Gómez “sin contenido, no hay enseñanza”. Por lo tanto estos contenidos son esenciales para que los niños y niñas se desarrollen tanto en lo personal, social y cultural. Teniendo sentido para quienes van dirigidos. Antes, preferimos precisar conceptos que son claves para comprender el recorrido del escrito.

A saber sobre:

El juego:

El juego es una práctica social que se enseña y se aprende. Y en consonancia con los NAP, las propuestas didácticas serán centralizadas en él. Reconociendo las distintas propuestas de juegos: dramático, tradicionales, de construcción, convencionales, reglados. Pensados todos en diferentes tipo de agrupamientos. Por lo tanto el JUEGO es un saber a enseñar en el que cobran significado los

contenidos (referidos a múltiples campos de conocimiento sociocultural y científico), en propuestas que recuperen distintos formatos lúdicos y manteniendo los rasgos característicos como: ficcionalidad, imaginación, creatividad, placer.

Multitareas: trabajo en pequeños grupos- actividades diversas y simultáneas.

Es fundamental pensar los diferentes espacios posibles de aprendizaje tales como la sala, el patio, o cualquier otro espacio de la institución. En éstos, el trabajo en pequeños grupos con propuestas en simultáneo, permite respetar a los niños en su elección, en sus ritmos personales, en sus intereses, en su interacción con otros. Y por otro lado permite al docente interactuar con los grupos y de forma individual, observando las necesidades y demandas de cada uno.

La construcción de escenarios para la enseñanza:

Los escenarios son los espacios que el docente prepara para la enseñanza. Estos escenarios tienen una intención pedagógica y superan las rutinas estereotipadas. Son intervenciones en los espacios, que demandan la planificación y diseño. Y que ofrecen la participación de los niños de acuerdo a sus elecciones. La construcción de escenarios está vinculada con las multitareas en pequeños grupos, para los diversos momentos de la jornada.

La construcción de conocimientos sobre el ambiente: experiencias directas y situaciones problemáticas

Las salidas educativas a los espacios vinculados a la cultura, a la producción de bienes y servicios, a los espacios públicos son experiencias potentes para la comprensión del ambiente social y natural en los niños y niñas. Sumado a las salidas, es necesario proponer situaciones donde la información recogida se

sistematice, organice, compare para la comprensión de la realidad cercana, lejana en tiempo y espacio.

Operaciones de pensamiento:

En todos los procesos de aprendizajes se activan (a través de estímulos) diferentes operaciones de aprendizajes, éstas operaciones van activándose a partir de los estímulos, sin determinar un orden establecido, ya que cada una de ellas interactúa entre sí, se integran, se entraman. Vale decir que los estímulos y estrategias seleccionadas, estarán focalizadas en el conocimiento de estas operaciones.

Todas estas operaciones podrían llamarse habilidades cognitivas, en el jardín o escuela se desarrollan y dan lugar a las habilidades lingüísticas: narrar-describir-argumentar-conversar. Para lograr la apropiación de las diferentes formas discursivas.

Para que todas estas operaciones se activen, es necesario que se tenga en cuenta:

SOPORTES VISUALES

SOPORTES AUDITIVOS

REGISTROS DE DICTADO AL ADULTO

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

MATERIALIDAD DE SIGNIFICACIÓN PARA EL NIÑO/A

PROPUESTAS ENMARCADAS EN LO LÚDICO

EXPLORACIÓN DE DIFERENTES LENGUAJES musical; expresión corporal, danza; gestual; plástica; modelado; pintura; títeres, teatro; digital; tecnológico

OPERACIONES tales como:

- ✓ observar
- ✓ hablar
- ✓ escuchar

- ✓ interpretar
- ✓ identificar
- ✓ diferenciar
- ✓ cuestionar
- ✓ hipotetizar
- ✓ aplicar
- ✓ extrapolar
- ✓ sintetizar
- ✓ definir
- ✓ generalizar
- ✓ evaluar
- ✓ ordenar
- ✓ clasificar
- ✓ discriminar
- ✓ anticipar
- ✓ seleccionar
- ✓ buscar suposiciones
- ✓ calcular
- ✓ algoritmizar
- ✓ graficar
- ✓ demostrar
- ✓ comparar
- ✓ resolver
- ✓ reunir y organizar
- ✓ analizar
- ✓ incluir
- ✓ asociar
- ✓ codificar y decodificar
- ✓ escuchar
- ✓ abstraer
- ✓ estimar (calcular)

- ✓ imaginar
- ✓ crear
- ✓ evocar

Algunas consideraciones del docente como enseñante:

Una práctica docente entendida como el conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto en determinadas condiciones subjetivas, institucionales y, socio-históricas, con marcas epocales.

Podríamos decir que el desempeño del docente requiere capacidad para desenvolverse en distintas tareas. Las mismas están orientadas a crear los escenarios propicios para los propósitos formativos dentro de cada institución educativa. Desde un punto de vista general, tomaríamos tareas como: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización en los agrupamientos y en el tiempo. Conjuntamente con la actividad institucional, desde el reconocimiento, desde el sentir, pensar y hacer junto a otros.

Algunas acciones del docente, que generan espacios de aprendizajes:

- Estimular la exploración de las posibilidades del cuerpo en el accionar con los objetos.
- Guiar al niño en el descubrimiento de las relaciones.
- Promover oportunidades para la participación en actividades, festejos, encuentros significativos de la comunidad.
- Promover situaciones en las que el niño sienta curiosidad, interés y respeto por el mundo que lo rodea.
- Guiar la observación.
- Guiar el análisis.
- Guiar el establecimiento de comparaciones.
- Promover la pregunta como punto de partida del desequilibrio cognitivo.
- Utilizar mensajes claros, para ser interpretados por el niño.

- Brindar diferentes situaciones en las que el niño explore el lenguaje verbal y los lenguajes expresivos. Tener en cuenta la frecuencia con la que se ofrece.
- Promover el trabajo grupal.
- Actuar coherentemente con las pautas establecidas, evitando mensajes contradictorios.
- Favorecer el planteo de hipótesis y de anticipaciones.
- Facilitar la búsqueda y creación de formas de diferentes tipos de registros y comunicación de las experiencias vividas.

Enseñanza en la Educación Inicial/primer ciclo: Múltiples experiencias Formativas

El escrito siguiente, es un soporte para tener en cuenta, sobre los aprendizajes de los niños. Permitirá evaluar los mismos, considerando las experiencias formativas por las que los niños prueban, exploran, vivencian considerando los NAP. Para ello será necesario comenzar a pensar las diferentes experiencias que ofrece el docente, focalizando el NAP que las sitúa. Y a partir de allí la selección de los diferentes indicadores que servirán para acompañar los aprendizajes de los niños y niñas.

Comenzamos por las experiencias:

Experiencias para la formación personal y social:

AUTONOMÍAS Y CUIDADOS

NAP

*La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el Jardín. *La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. *La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. *La iniciación en el conocimiento y respeto por las normas y la

participación en su construcción en forma cooperativa. *La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo.* El ofrecimiento y solicitud de ayuda. *La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos. *La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Exploración de sus posibilidades de conocer- explorar- cantar- bailar- jugar- compartir- interactuar con otros.
- Iniciación a la ciudadanía practicando normas de convivencia- elección- proponer ideas- emitir opiniones- defender sus derechos
- Vivencias con diálogos colectivos.
- Iniciación a la expresión de ideas- sentimientos
- Iniciación al cuidado de sí mismo y de otros
- Iniciación a la autonomía
- Iniciación a las normas de convivencia.

LOS ESPACIOS COMPARTIDOS

NAP

*El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. *El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. *El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de la historia a través de testimonios del pasado. *La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias, y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Vivencias de algunas normas básicas de seguridad
- Exploración de situaciones diferentes en la escuela; el hospital; el dispensario; el club.
- Valoración de la historia personal de cada uno y de la historia de su entorno familiar.
- Reconocimiento del “pasado” y el “presente” en su historia personal
- Exploración de situaciones que se relacionen con algunos episodios de nuestra historia: Memoria y Justicia; Caídos en Malvinas; Día Internacional de los trabajadores; Primer Gobierno Patrio; Independencia Nacional; Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas; Inmortalidad Gral. Belgrano; Solidaridad con las víctimas del atentado terrorista de la Amia; Inmortalidad Gral. San Martín; Día del Maestro; Diversidad cultural pueblos originarios; Soberanía Nacional; Día Internacional a los Derechos Humanos. (Estos hechos serán tomados de acuerdo al criterio de cada institución, siendo adaptados a la edad de los niños)

Experiencias de juego:

JUEGO Y MOVIMIENTO

NAP

*El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. *La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Participación de juego:

- juegos de construcción,
- juegos con números,
- juegos de lenguajes
- juegos de dramatización
- juegos tradicionales
- juegos populares
- juegos reglados
- juegos motores colectivos
- juegos con el propio cuerpo
- juegos rítmicos
- juegos de identificación
- juegos de persecución
- juegos de percepción
- rondas,
- carreras
- postas.
- juegos con elementos: bastones, pelotas, bolos, aros, colchonetas.
- juegos grupales y colectivos.
- juegos en contacto con la naturaleza

- Elección de espacios para jugar
- Elección de objetos, materiales, juguetes
- Organización de juegos reglados por ellos mismos
- Distribución de roles
- Intercambio de ideas y opiniones

Experiencias estéticas:

LENGUAJES, EXPRESIÓN Y ARTE.

NAP

*El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. *La producción plástica, musical, corporal, teatral, por parte de los niños. *La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. *El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Exploración y participación de lenguajes artísticos expresivos: musical/ corporal o gestual (danza, expresión corporal)/ plástico (dibujo, pintura, modelado)/ teatro, títere
- Apreciación del lenguaje
- Producción enriqueciendo las formas de mirar la realidad, comprenderla y accionar sobre ella.
- Selección y trasmisión de productos de literatura- música—artes visuales- expresión corporal

Experiencias para la construcción de la corporeidad:

SOY UN CUERPO.

NAP

*La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. *El logro de mayor dominio corporal, resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. *La participación de juegos grupales y colectivos: tradicionales; con reglas preestablecidas; cooperativos. *El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal, y de los otros.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Exploración y participación en distintos tipos de juegos: -juegos de construcción,-juegos con números,-juegos de lenguajes- juegos de dramatización - juegos tradicionales-juegos populares-juegos reglados-juegos motores colectivos-juegos con el propio cuerpo-juegos rítmicos-juegos de identificación- juegos de persecución-juegos de percepción-rondas-carreras-postas - juegos con elementos: bastones, pelotas, bolos, aros, colchonetas.-juegos grupales y colectivos -juegos en contacto con la naturaleza
- Apreciación de sus propias posibilidades
- Expresión y comunicación con el cuerpo
- Participación en actividades de Educación Física (psicomotricidad)
- Expresión corporal
- Juegos teatrales

Experiencias con el lenguaje:

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CON LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.

NAP

* La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. *La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. *La participación en situaciones de lectura y escritura que permiten comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y escribe. *La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias). *La iniciación en producción de textos escritos dictados al maestro. *La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. * La exploración de las diferentes tipologías

textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizados por el docente. *La iniciación en la apreciación de la literatura.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Reconocimiento del lenguaje para...
- Participación en distintas prácticas de escritura y lectura
- Exploración del intercambio verbal en (juegos- diálogos-etc)exploración de escrituras dictadas al adulto/junto a los niños.
- Vivencias de escrituras exploratorias d palabras- letras- números- nombres
- Apreciación de la literatura mediante narraciones de cuentos- poesías- adivinanzas- absurdos- contrarios- trabalenguas
- Vivencias de lecturas exploratorias de....

EL NÚMERO NATURAL Y SU FUNCIÓN SOCIAL

NAP

*El reconocimiento y uso en forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes funciones. *El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas, y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Exploración del número escrito
- Exploración del número oral
- Exploración de diferentes escrituras del número
- Exploración de situaciones de cantidades

- Exploración de agrupamientos- clasificación- ordenamiento (tamaño- color- altura)
- Exploración de relaciones espaciales: posición (arriba- abajo- a los lados)- dirección (desde- hacia- allá)- aproximación (cerca- lejos)- interioridad (adentro- afuera; cerrado- abierto)

Experiencias para conocer el ambiente:

EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE NATURAL, SOCIAL Y TECNOLÓGICO NAP

* El reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características, resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. *El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación, estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. *La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. *El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.

LOS OBJETOS, MATERIALES, SUS TRANSFORMACIONES NAP

* El reconocimiento de algunos productos tecnológicos; las características y propiedades de algunos objetos y materiales; de sus transformaciones. *El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

Experiencias probables que el docente ofrecerá:

- Observación de....
- Exploración sistemática de transformación- espacios cercanos/desconocidos/lejanos
- Construcción de...
- Producción de...
- Exploración de los distintos materiales por los que están hechos los objetos
- Reconocimiento propiedades de los materiales:
 - Forma
 - Textura
 - Fragilidad
 - Dureza
 - Traslucidez
 - Opaques
- Exploración de Algunos materiales, máquinas, herramientas, inventados y usados en distintas épocas y culturas:
 - Exploración de funciones y utilidades de algunos de ellos
 - Exploración de las características de algunos productos tecnológicos
 - Experimentación
 - Comparación
 - Establecimiento de relaciones

Evaluación

Pensar en la evaluación nos plantea cuestiones fundamentales en el enseñar y en el aprender. Ver cómo aprenden los niños, interpela irreversiblemente nuestro enseñar. Esto refiere a los dos procesos por los cuales se alcanza el conocimiento, el tipo de conocimiento, y su extensión. Y por consiguiente la motivación que despierta el “deseo” de aprender.

Integrar la evaluación al Proyecto Educativo Institucional supone pensar en algunos aspectos:

¿Qué evaluar? ¿Quiénes evalúan?

Evaluar todos los aspectos y elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Evaluarán todos los involucrados en el proceso educativo.

¿Para qué evaluar?

En el proceso de enseñanza:

- Para valorar situaciones, procesos y resultados.
- Para reorientar procesos de enseñanza.
- Para tomar decisiones.
- Para apreciar el grado de desarrollo de las competencias esperadas.
- Para atender a las necesidades e intereses individuales.
- Para introducir las adaptaciones necesarias.

En el proceso de aprendizaje:

- Para obtener información y conocer las ideas, errores, las dificultades con que se encuentran los niños; y los logros alcanzados.
- Para analizar estrategias metodológicas.
- Para valorar la actuación docente.
- Para reorientar los procesos de aprendizaje.

¿Cómo evaluar?

- Con objetividad y fiabilidad al máximo en el respeto de las características personales de cada niño.

¿Cuándo evaluar?

- En el momento de inicio del ciclo escolar en (Periodo de Iniciación: se obtiene información de las familias, desde los informes médicos si los hubiese, de informes de otras instituciones concurridas previamente, desde las mismas observaciones directas al “hacer” del niño)

- A partir del diagnóstico realizado al finalizar el periodo de iniciación, se evalúan los procesos (evaluación procesual) buscando técnicas, metodologías y materialidades que posibiliten el ajuste el ajuste continuo de los aspectos que obstaculizan los aprendizajes del niño.

¿Con qué evaluar?

- Instrumentos de registro utilizados por el docente
- Observación directa y sistemática; una observación que dé cuenta de averiguar, buscar, analizar cuidadosamente los datos que se recoge.
- Registro escrito de datos e informaciones.
- Registro de actividades mediante fotografías, videos, grabaciones.
- Diálogo permanente entre el docente y el niño; conversaciones grupales o individuales.
- Análisis de las producciones de los niños, tanto espontáneas como solicitadas.

ASPECTOS PARA LA EVALUACIÓN (encuadrados en los NAP y en las Experiencias)

Pensar en la evaluación como perspectiva didáctica, nos plantea cuestiones fundamentales en el enseñar y en el aprender, procesos diferentes y complementarios para alcanzar el conocimiento. Ver cómo aprenden los niños, interpela irreversiblemente nuestro enseñar.

Estos posibles aspectos a evaluar, aportarán datos para modificar propuestas, estrategias, regular sus evoluciones. Los mismos estarán en un permanente cambio, modificación, entrecruces de miradas, acuerdos... en una constante construcción. Siempre enmarcados en la posibilidad de abordarlos a través de los múltiples lenguajes, los que se conjugarán en el ejercicio de las operaciones del pensamiento.

Será necesario volvernos a situar en los NAP, para pensar en los posibles y variados aspectos a evaluar. Es de suponer que se evaluará aquello que se ha enseñado, o intentado enseñar, teniendo en cuenta que aprender no es causa-efecto, sino un proceso continuo, personal con un ritmo particular de cada uno de los sujetos.

Nos encuadramos en los NAP (posibles aprendizajes de los niños/as)

AUTONOMÍAS Y CUIDADOS

NAP

*La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el Jardín. *La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. *La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. *La iniciación en el conocimiento y respeto por las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa. *La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo.* El ofrecimiento y solicitud de ayuda. *La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos. *La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

(Cómo se lo observa al niño en relación a...)

- Desprendimiento familiar sin dificultad.
- “ “ “ con “
- Prescinde del adulto para su permanencia.
- Permanece en el Jardín sin dificultad.
- Se manifiesta con independencia en el aula
- “ “ en el Jardín de Infantes.
- Se integra a la vida institucional.
- Acepta las rutinas.
- Resuelve situaciones sencillas

- Reconoce límites establecidos.
- Acepta y cumple límites o normas.
- Expresa sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones de forma autónoma:
 - A través de la palabra
 - De gestos.
 - De posturas corporales.
 - Movimientos corporales.
 - De sonidos corporales.
- Reclama cercanías.
- Solicita ayuda
- Ofrece ayuda.
- Se manifiesta introvertido
- Se manifiesta afectivo.
- Se manifiesta observador.
- Se manifiesta cuestionador.
- Se manifiesta inquieto.
- Tiene actitudes de cuidado con él mismo
- “ “ “ “ con los demás.
- “ “ solidarias.
- Cuida y ordena sus pertenencias.
- Cuida y ordena las pertenencias de pares.
- Aporta ideas para pautar normas colectivas.
- Respeta el trabajo de los demás.
- Acepta sugerencias.
- Evade sugerencias.
- Conoce hábitos para el cuidado de su salud, para su seguridad y la de los otros.
- Ha adquirido hábitos de cortesía - a pedidos, demandas, agradecimientos- a saludos
- Ha adquirido hábitos de higiene, los practica

- Ha adquirido hábitos de orden, los practica
- Hábitos de alimentación, los practica
- Resuelve solo situaciones problemáticas
- Busca el diálogo para resolver conflictos.
- Supera conflictos utilizando medios pacíficos.
- Resuelve situaciones de conflicto utilizando otros medios
- Pone en práctica valores solidarios.
- Lleva un mensaje hacia la otra sala.

JUEGO Y MOVIMIENTO

NAP

*El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. *La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Juega realizando movimientos con el cuerpo.
- Elije distintos objetos, materiales e ideas para enriquecer cada juego.
- Participa de diferentes formas de jugar:

-juegos de construcción,

-juegos con números,

-juegos de lenguajes

- juegos de dramatización

- juegos tradicionales

-juegos populares

-juegos reglados

-juegos motores colectivos

-juegos con el propio cuerpo

- juegos rítmicos
- juegos de identificación
- juegos de persecución
- juegos de percepción
- rondas,
- carreras
- postas.
- juegos con elementos: bastones, pelotas, bolos, aros, colchonetas.
- juegos grupales y colectivos.
- juegos en contacto con la naturaleza
 - Inventa juegos
 - Explora, descubre y prueba diferentes formas de moverse para lograr mayor confianza en sus posibilidades de movimiento.
 - Comparte juguetes /materiales.
 - Asume diferentes roles en los juegos grupales.
 - Posee actitud de líder / observadora/ pasiva.
 - Se integra a juegos grupales reglados por el docente/ por los mismos pares/ propone juegos.
 - Comprende fácilmente las explicaciones. /necesita de la reiteración.
 - Proporciona ayuda a sus pares.
 - Aplica consignas y reglas sencillas en el juego
 - Adapta los ritmos biológicos a las actividades del juego.
 - Juega con materiales con volumen, realizando producciones en tridimensional.
 - Realiza representaciones de relaciones espaciales tridimensionales.
 - Juega con planos gráficos verticales, realizando producciones bidimensional:
 - # respeta contornos
 - # pasa las hojas una a una de un libro- cuaderno
 - Coordinación fina esperable:
 - #recorta

- # troza
- # desgarrar
- # enhebra
- # encaja
- # ata cordones
- # abotona

- Coordinación fina que necesita ejercitación.

LENGUAJES, EXPRESIÓN Y ARTE.

NAP

*El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. *La producción plástica, musical, corporal, teatral, por parte de los niños. *La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. *El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Reconoce las diferentes formas de expresarse con la voz, el cuerpo, el dibujo, las pinturas, el juego dramático (“dale que yo era...” o “hacemos de cuenta que...”)
- Explora el movimiento entendiendo las partes corporales implicadas.
- Explora el movimiento en actitud corporal entendiendo las superficies de apoyo.
- Explora las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales:

-espacio individual y total

-espacio propio y compartido

-trayectos

- Explora el ritmo corporal (interior- exterior)
- Explora el sonido corporal (vocal o no –instrumental)

- Explora el lenguaje gestual (actitud corporal- contacto físico)
- Descubre aspectos sensoriales del cuerpo y/o del objeto (a partir de ideas o imágenes presentes o evocadas)
- Identifica diversos movimientos corporales.
- Interrelaciona actividades con sus pares.
- Combina movimientos de forma creativa.
- Explora distintos lenguajes artísticos: mirando, comprendiendo y produciendo ellos mismos obras de arte de pintura, música, danza, teatro y otros.
- Reconoce el hablar y el escribir como formas de comunicación. Acompaña con elementos (instrumentos convencionales y no)
- Interpreta y reproduce canciones.
- Memoria acorde a la edad.
- Interpreta componentes musicales:
 - Tiempo
 - Intensidad
 - Ritmo
 - Pulso
 - Acento
- Reconoce diferentes fuentes sonoras no convencionales.
- Reconoce diferentes instrumentos musicales (convencionales y no).
- Reconoce voces humanas.
- Reconoce melodías a la audición, sin el soporte del texto.
- Reproduce percusión corporal
- Acompaña una canción con instrumentos convencionales o no.
- Reconoce distintos parámetros de sonido: fuerte/ suave; rápido- lento)
- Respeta reglas de trabajo grupal.
- Reconoce el valor del silencio en la actividad musical
- Sigue a sus compañeros.
- Sigue su propio ritmo.
- Realiza producciones las que enriquece con colores y detalles

- Conoce a algunos artistas plásticos y sus obras.
- Pinta con manos/ dedos.
- Pinta con pincel (cuál es su etapa según Lowenfeld) Pintura.

(Nivel de pensamiento) sensorio motor

Pintura pre-figurativa

- Mancha con pintura en exceso
- Mancha con trazos.
- Líneas-puntos-comas-bastones. Predomina la línea.
- Sin contaminar los colores. Cubre la superficie con colores limpios.
- Mezcla intencionada de los colores. Sin lograr una configuración.
- Limitación intencionada del espacio. Diferenciación de línea y color. Intento de representación de formas cerradas y abiertas.
- ·Primeras configuraciones o formas rudimentarias

Pintura figurativa

- Representación del primer círculo con rayos; con cruz; intento de monigote. Predomina color y líneas.
- Discrimina representando gráficamente las formas curvilíneas de las rectilíneas.
- Producciones figurativas: figura humana, casa, árbol, estrellas, nubes, letras, sílabas, autos, palabras. Crecen los detalles.
- Espacio gráfico organizado.
- Utiliza colores: claros – oscuros
- Utiliza colores puros - hace mezclas.
- Reconoce colores primarios por su nombre o por asociación.
- Reconoce colores secundarios por su nombre o por asociación.
- Representa (gráficamente)en el dibujo, la figura humana (etapas según Lowenfeld)

(Nivel de pensamiento) SENSORIO MOTOR:

-línea recta horizontal

- línea recta vertical
- “ “ oblicua
- “ “ circulares
- “ “ en caracol o espiral
- línea enrulada
- “ ondulada
- “ enmarañada
- “ zigzagueante
- puntos –comas o bastones
- líneas rectas y curvas errantes

Estructuras rudimentales:

- estructuras lineales cerradas
- círculo
- soles
- círculo con rayos

Monigote:

- renacuajo (cabeza- piernas- brazos)

Figura humana:

- cabeza (ojos-nariz-boca)- cuerpo brazos-piernas
- cabeza (más cabello- orejas)
- agrega el cuello
- más elementos
- Sus dibujos son figurativos.
- “ “ “ no figurativos.
- Se ve el ellos línea de base.
- Organiza su producción en el espacio de la hoja.
- Culmina sus trabajos / necesita del estímulo de la docente.
- Realiza modelado (etapas según Lowenfeld)

(Nivel. de pensamiento) Sensorio motor: MANIPULEO

- Trozo amorfo con volumen

-Achatado con poco volumen

-Trocitos

(Nivel de pensamiento) Sensorio motor: FORMAS SIMPLES

-Esfera primitiva.

-Cilindro primitivo.

(Nivel de pensamiento) REPRESENTATIVO

-Formas simples: abiertas y cerradas

-Círculo.

-Círculo con rayos: soles

-Monigote

-Formas complejas:

*figura humana completa

*figura humana de pie

* casa- árbol-flor-animales-vasijas-comidas-transportes-figuras geométricas-disfraces.

(Estas etapas son simplemente a modo orientativo para conocer en el momento aproximado que se encuentra el niño. La idea es “no categorizar” al niño en una etapa, si ver su evolución.)

- Participa de obras de teatro/ las interpreta y comprende su contenido.
- Las recrea/ necesita de la intervención del docente.
- Participa de obras de títeres/ interpreta y comprende su contenido.
- Interviene activamente en obras de teatro/ títeres.
- Confecciona trajes/ personajes.

SOY UN CUERPO.

NAP

*La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. *El logro de mayor dominio corporal, resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. *La participación de juegos grupales y colectivos: tradicionales; con reglas

preestablecidas; cooperativos. *El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal, y de los otros.

Indicadores para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Expresa sentimientos, emociones con movimientos corporales.
- Acompaña corporalmente una melodía.
- Conoce sus limitaciones respecto al espacio que ocupa.
- Comparte espacio/ elementos/ juego con sus pares.
- Supera situaciones que le produce conflictos en su experiencia diaria.
- Reconoce relaciones espaciales utilizando su propio cuerpo /objeto de:

-Posición: arriba- abajo – a los lados o costados

-Dirección: desde- hacia

-Aproximación: cerca- lejos

-Interioridad: afuera- adentro; abierto- cerrado

- Realiza formas básicas primarias:
- Realiza movimientos con el cuerpo (baila/ se inhibe)
- Se lo observa motivado en la realización de diferentes actividades o propuestas.
- Explora diferentes materiales.
- Su memoria está acorde a su edad/ necesita ejercitación.
- Reproduce canciones.

- Corre-salta-camina:

-Diferencia velocidades (rápido/lento)

- Explora las posibilidades de movimiento de su cuerpo: global
- Explora las posibilidades de movimiento de su cuerpo: segmentario
- Participa en forma activa en las diferentes actividades:
 - Lanza pelota con direccionalidad con 1 o 2 manos
 - Recibe y detiene la pelota sin que se le caiga

-Patea (con una o dos piernas alternadas)

- Participa en juegos grupales:
 - De presentación
 - De conocimiento
 - De afirmación
 - De confianza
 - De comunicación
 - De cooperación
 - De resolución de conflictos
 - De distención
 - De persecución.
 - De reglas
 - De velocidad.
 - De fuerza.
 - De resistencia.
 - De identificación
 - De rondas.
 - De ritmos
- Participa en la invención de juegos.
- Realiza combinaciones de diferentes juegos con sus pares.
- Organizan sus propias reglas.
- Coordina movimientos corporales, relacionándolos con velocidad y duración.
- Acepta y respeta las diferencias personales.
- Conoce aspectos necesarios en relación al cuidado de la salud (el baño diario- lavado de dientes- lavado de manos antes de comer/después de ir al baño- visita al pediatra- al dentista- vacunas- alimentación)
- Reconoce algunos peligros en el ámbito escolar y en del hogar. (pautas de prevención de accidentes)
- Manifiesta tolerancia/ solidaridad/ colaboración en relación al trabajo compartido.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CON LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.

NAP

* La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. *La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. *La participación en situaciones de lectura y escritura que permiten comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y escribe. *La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias). *La iniciación en producción de textos escritos dictados al maestro. *La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. * La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizados por el docente. *La iniciación en la apreciación de la literatura.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Capacidad de escucha esperable.
- “ “ necesita ejercitación.
- Comunicación oral esperable. / necesita ejercitación.
- Fonología adecuada en relación con la significación: comenta necesidades, pide ayuda. Comenta estados de ánimo. Con pares y/o adultos.
- Modifica o altera algunos fonemas (articulación).
- Modulación de la voz en la cadena discursiva en lo que dice
- Modulación de la voz en la cadena discursiva en lo que lee
- Identifica variaciones de la voz: interrogación., dudas, enojos, exclamación.
- Incorpora nuevos vocablos a los suyos
- Lenguaje variado (utiliza conectores-adjetivos-verbos-artículos-conjunciones)

- Escucha y se apropia de nuevas formas del decir
- Morfológico: cómo arma las palabras
- Semiótico: cómo arma las oraciones
- Semántico: cómo determina el significado de las palabras que utiliza (lo notacional)
- Capacidad de comprensión (en general): esperable / necesita ejercitación
- Comprende un texto leído por el adulto./ necesita de la reiteración.
- Participa en conversaciones acerca de sus experiencias y de la vida escolar.
- Su capacidad de escucha es esperable / necesita ejercitación.
- Participa en juegos dramáticos, probando distintos roles y personajes, inventando historias.
- Explora la escritura y la producción de textos.
- Escribe algunas palabras sencillas, su nombre propio.
- Dicta textos al docente: relatos, cartas, recetas, cuentos.
- Conoce distintos materiales de lectura de la biblioteca.
- Escucha y disfruta de narraciones orales y lecturas.
- Hace devoluciones acertadas o no
- Reproduce con fidelidad (o no)
- Escucha cuentos atentamente.
- Escucha trabalenguas (son poesías) atentamente.
- Escucha absurdos atentamente.
- Escucha adivinanzas atentamente.
- Reproduce cuentos
- Reproduce trabalenguas
- Reproduce absurdos
- Reproduce opuestos
- Reproduce adivinanzas
- Comprende imágenes sencillas
- Discrimina ficción de realidad
- Hace anticipaciones a través de ilustraciones

- Su interpretación está acorde a sus edad
- Participa de conversaciones
- Participa de discusiones
- Respeta turnos de intercambio
- Escucha lo que se le dice
- Comunica estados de ánimo
- Nombra títulos de textos literarios
- Nombra autores de textos literarios
- Agrupa los textos literarios por temas
- Agrupa y ordena materiales textuales no literarios.
- Reconoce un texto.
- Reconoce portadores de textos (cuales)
- Interpreta el contenido de los textos.
- Diferencia letras /palabras de dibujos
- Diferencia letras/ palabras de números
- Reconoce la importancia de la escritura (para qué- pare quién – por qué)
- Realiza lectura de imágenes
- Realiza descripción/ argumentación/ narración. (ver lo paralingüístico: postura del cuerpo/mirada/gestos)
- Comprende escenas sencillas
- Identifica algunos portadores de textos
- Reconoce diferentes siluetas textuales: carta-poesía-receta-reglamento-nota-mensaje.
- Deduce el significado de una palabra a partir de su relación con el texto
- Forma familia de palabras
- Forma aumentativos
- Forma diminutivos
- Usa conectores
- Capacidad de comprensión esperable/ necesita ejercitación.
- Realiza escrituras no convencionales y espontáneas
- Realiza pseudo letras

- Combina pseudo y letras convencionales
- Realiza silábicas
- Realiza alfabéticas
- Traspone grafemas
- Realiza escrituras convencionales :su nombre o el de otros
 - por copia
 - por dictado al adulto
 - de forma espontánea
- Realiza números por copia
 - por dictado del adulto
 - de forma espontánea
- Realiza correspondencia entre fonema y grafema.
- Escribe de izquierda a derecha
- Escribe en espejo
- Realiza escrituras espontáneas
- Por asociación
- Capacidad de observación esperable/ necesita del ejercicio.
- Capacidad de atención esperable/concentrada/ de fácil distracción.
- Aporta conocimientos espontáneos
- Registra en forma escrita por dictado al adulto
- Registra en forma escrita por copia
- Registra a través del dibujo
- Registra a través de la palabra
- Reconstruye pasos de un proceso.
- Competencia discursiva: reconoce las distintas situaciones comunicativas orales de la vida cotidiana;
- Se apropia de diferentes situaciones comunicativas.
- Realiza dramatizaciones de la vida cotidiana en el taller de Dramatizaciones o en otros sectores.
- En otros momentos de la jornada
- Representa personajes reales o imaginarios

- Demuestra dificultad para integrarse en el juego dramático
 - Identifica roles de las personas de su entorno
 - Identifica roles de las personas de la comunidad
 - Comprende la función de los medios de comunicación
 - Imita gestos, posturas, ademanes.
-
- Explora diferentes tipos de Tipología textual – (lengua oral)

TEXTOS INFORMATIVOS

- Noticias escuchadas
- Entrevistas, reportajes
- Debates
- Instrucciones
- Carta.

TEXTOS LITERARIOS

- Cuentos
- Poemas
- Adivinanzas
 - Responde preguntas (comprensión literal)
 - Saca una conclusión, encuentra un sentido implícito (comprensión inferencial)
 - Elabora preguntas (para aclarar el contenido, para abrir el debate, para cuestionar el contenido)
 - Realiza comentarios referidos al contenido.
 - Reproduce la información de un texto
 - Cumple consignas orales.
 - Reconoce el propósito del texto que escuchan
 - Detecta incoherencias (datos equivocados, elementos extraños, registros inapropiados)
 - Comprende una amplia variedad de textos orales
 - Realiza comentarios

- Relata y comparte experiencias personales
- Participa en conversaciones utilizando el lenguaje adecuado y las pautas de intercambio requeridas en cada situación
- Escucha la opinión del otro y acuerda o refuta con argumentos válidos
- Recrea diálogos a partir de un asunto conocido, respetando características y formas de hablar de los personajes. (por ejemplo a partir de un cuento leído)
- Recrea discursos sociales (un anuncio publicitario, una información periodística, datos del tiempo; imitando las características del género
- Describe escenas a partir de la observación de imágenes
- Describe objetos
- Narra experiencias vividas o historias familiares.
- Re narra un cuento
- Intercambia opiniones.
- Justifica una idea o una conclusión.
- Participa en conversaciones

-usando lenguaje adecuado ... con intervenciones pertinentes

-respetando turnos

-justificando los desacuerdos

- Produce una amplia variedad de textos orales, con diferentes propósitos y un lenguaje adecuado a cada situación comunicativa
- Explora diferentes tipos de tipología textual (lengua escrita)

-Folletos

-Diarios

-Revistas

-Publicidades

-Afiches

-Cartas

-Tarjetas

-Recetas

-Instrucciones

- Historietas
- Libros de cuentos y poemas
- Enciclopedias

- Explora y utiliza diversos materiales para ampliar sus conocimientos sobre la función social de la escritura y desarrollar hábitos de lectura
- Frecuenta y utiliza la biblioteca áulica o la biblioteca escolar.
- Selecciona materiales con un propósito de lectura.
- Organiza materiales de lectura en la biblioteca áulica
- Elije materiales de lectura según sus intereses y preferencias estéticas.
- Anticipa el contenido del texto a partir de las características del portador y de los elementos para textuales (siluetas, títulos, imágenes)
- Construye el sentido global del texto durante la lectura (pregunta, compara lo anticipado con lo leído, propone un final para la historia, cumple consignas)
- Establece relaciones entre informaciones leídas.
- Establece relaciones entre informaciones leídas y experiencias personales o situaciones imaginadas.
- Intercambia apreciaciones personales sobre los textos leídos.
- Localiza en el texto leído (por sí mismos o por su maestro) información específica a partir de sus conocimientos.
- Lee en voz alta con propósitos determinados

EXPLORACIÓN DEL AMBIENTE NATURAL, SOCIAL Y TECNOLÓGICO

NAP

* El reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características, resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. *El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus

características (relación, estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. *La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. *El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Reconoce, identifica, explora y descubre (se repite en cada uno de los ítems)
- Reconoce características específicas del medio ambiente
- Identifica semejanzas y diferencias entre los elementos del entorno natural.
- Distingue señales preventivas y lugares de riesgo en la casa, Jardín, barrio.
- Practica medidas que protegen la salud y cuidado de su vida.
- Reconoce elementos y señales de la calle, para un uso adecuado.
- Participa en el cuidado de los seres vivos de su entorno familiar, escolar, comunitario.
- Reconoce algunos agentes contaminantes del ambiente.
- Realiza prácticas que contribuyan a preservar el ambiente (aires- suelo- agua- seres vivos)
- Formula hipótesis en relación al origen y características de algunos fenómenos meteorológicos (truenos, relámpagos, lluvias, vientos)
- Reconoce algunos beneficios que proporcionan algunas plantas y animales.
- Formula hipótesis anticipando lo que experimenta u observa.
- Hipotetiza sobre procesos y fenómenos naturales vividos
- Conoce los distintos estados de la materia: sólido- líquido-gaseoso en situaciones naturales y de experimentación sencilla.
- Identifica las diferentes formas en que se encuentra el agua en la naturaleza
- Comprende su utilidad para los seres vivos, el ambiente y la calidad de vida.
- Identifica los fenómenos naturales que ocurren por influencia del sol.

- Describe objetos, /fenómenos/ procesos
- Como los objetos están hechos de distintos materiales.
- Reconoce propiedades como:
Forma/ color/ tamaño/ textura/brillo/ plasticidad/ elasticidad/ dureza/ fragilidad/ flotación/ absorción.

- Expresa funciones / utilidades de algunos.
- Realiza explicaciones sencillas.
- Describe algunas cualidades de los materiales
- Reconoce utensilios/ herramientas/ maquinarias de la vida cotidiana.
- Observa y comunica informaciones de la realidad.
- Que hay una gran diversidad de seres vivos y que tienen algunas cosas en común.
- Relaciona entre algunas competencias morfológicas y funcionales; vida, necesidades y cuidados:

- Animales (asocia su nombre- por el modo de alimentación- por sus patas- por el pelaje- por la forma de vida según su habitat- por la forma de reproducción.)

-Vegetales: (diferencia entre los que se comen- curan- perfuman- adornan; cómo nacen, crecen y se reproducen; por sus frutos; por sus semillas)

- Reconoce cuidados de los seres vivos
- El hombre: Las partes del cuerpo humanos y sus características.
- Reconoce las partes de su cuerpo por su nombre (nomina)
- Conoce para qué sirven. (funciones y cuidados: alimentación- higiene- cuidados)
- Conoce diferencias entre varones y mujeres.
- Utiliza medidas de seguridad y prevención ante otros adultos o extraños.
- Reconoce cómo nace el hombre.
- Cuáles son las necesidades y cuidados (alimentación- higiene y cuidados)
- Formula preguntas.
- Formula hipótesis.
- Establece relaciones.
- Realiza secuencias (antes- después)

- Reconoce la importancia de las plantas (vegetales) y animales en la vida del hombre.
- Reconoce algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.
- Relata Experiencias sencillas.
- Reconoce y utiliza procesos sencillos en la conservación de los alimentos.
- Reconoce cambios en el ambiente provocado por las personas.
- Establece relaciones:

-entre datos e informaciones del texto

-entre informaciones del texto y conocimientos y experiencias previos

- Relata pasos metodológicos de actividades experimentales
- Explica procesos físicos y biológicos vividos y experimentados.
- Realizar descripciones a partir de la observación de imágenes, material recolectado o modelos naturales
- Utiliza progresivamente las tecnología: computadora-máquina de fotos-celular- otros

LOS OBJETOS, MATERIALES, SUS TRANSFORMACIONES

NAP

* El reconocimiento de algunos productos tecnológicos; las características y propiedades de algunos objetos y materiales; de sus transformaciones. *El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Reconoce los distintos materiales por los que están hechos los objetos.
- Reconoce propiedades de los materiales:
- Forma
- Textura
- Fragilidad

- Dureza
- Traslucidez
- Opaques
- Combina materiales.
- Algunos materiales, máquinas, herramientas, inventados y usados en distintas épocas y culturas:
 - Reconoce propiedades: funciones y utilidades de algunos de ellos.
 - Aporta información adecuada.
 - Reconoce las características de algunos productos tecnológicos:
 - Clasifica de acuerdo a sus funciones.
 - Clasifica de acuerdo a cómo es.
 - Para qué se usa.
 - Cómo funciona.
 - Experimenta
 - Compara
 - Establece relaciones
 - Manifiesta inquietudes.
 - Recrea procesos.
 - Acepta sugerencias /evade.
 - Propone propuestas ante situaciones problemáticas.
 - Reconoce tipos de cambio naturales o provocados por el hombre.
 - Participa y se interesa por temas planteados
 - Describe objetos y situaciones
 - Reconoce algunas transformaciones de los objetos
 - Reconoce sus diferentes usos, en diferentes contextos.
 - Hace preguntas.
 - Se anticipa a la conclusión.
 - Utiliza progresivamente las tecnología: computadora-máquina de fotos-celular- otros.
 - Utiliza materiales tecnológicos como herramientas para su aprendizaje y mejoramiento de la calidad de vida.

LOS ESPACIOS COMPARTIDOS

NAP

*El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. *El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. *El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de la historia a través de testimonios del pasado. *La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias, y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

Las instituciones y los espacios sociales.

- Reconoce las funciones que cumple: la escuela; el hospital; la comisaría; el dispensario; el club.
- Comprende algunas normas básicas de seguridad.
- El valor de la historia personal de cada uno y de la historia de su entorno familiar.
- Expresa ideas acerca de su historia personal: crecimiento; familiares
- Reconoce el “pasado” y el “presente” en su historia personal (“...antes éramos bebés, ahora somos niños”)
- Expresa situaciones vividas en su entorno familiar.
- Reconoce el nombre de los integrantes de su familia.
- Describe con quiénes vive/ donde.
- Conoce acerca de la dedicación de cada miembro de su familia (trabajo de cada uno).

- Establece relaciones de semejanzas y diferencias.
- Realiza comparaciones.
- Conoce su nombre propio y apellido/ edad/ dirección (aspectos de su identidad)
- Reconoce en qué nos ayuda cada tipo de esos trabajos.
- Reconoce otros tipos de trabajos de otras personas.
- Reconoce algunos modos de organizar el tiempo en las actividades cotidianas/ personales/ sociales.
- Reconoce algunos productos, como el resultado del trabajo de las personas.
- Reconoce los distintos trabajos de las personas, como necesidad de las mismas.
- Reconoce algunos episodios de nuestra historia: Memoria y Justicia; Caídos en Malvinas; Día Internacional de los trabajadores; Primer Gobierno Patrio; Independencia Nacional; Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas; Inmortalidad Gral. Belgrano; Solidaridad con las víctimas del atentado terrorista de la Amia; Inmortalidad Gral. San Martín; Día del Maestro; Diversidad cultural pueblos originarios; Soberanía Nacional; Día Internacional a los Derechos Humanos. (Estos hechos serán tomados de acuerdo al criterio de cada institución, siendo adaptados a la edad de los niños)
- Respeta y valora las formas de vida diferentes a las propias.
- Demuestra interés por los hechos históricos nacionales.
- Muestra respeto por los símbolos patrios y personajes de la historia
- Identifica personajes históricos y su significación en la vida social.

EL NÚMERO NATURAL Y SU FUNCIÓN SOCIAL

NAP

*El reconocimiento y uso en forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes funciones. *El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas, y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

Aspectos para la evaluación: (se tomarán los que el docente considere)

- Realiza conteo (hasta el N° ...)
- Recita de corrido/ con intermitencias/ se saltea
- Reconoce la Cardinalidad de N° (cantidad)
- Establece la relación entre la cantidad y el número oral que le corresponde.
- Realiza estimaciones de la cantidad existente por medio de la percepción. (indicar en qué N°)
- Domina N° familiares (del 1 al 12- elementos que son para él de uso frecuente)
- Domina los N° frecuentes (N° del almanaque- niños en la sala)
- Domina N° grandes desde la oralidad reconociéndolos de forma escrita (no por el conteo)
- Registro de cantidades (según M. Hughes)

-respuestas idiosincrásicas (marca cualquiera- no tiene en cuenta ni la cantidad ni los elementos)

-respuestas pictográficas (contempla el objeto y el resultado ej.: dibuja OOOO 4 pelotas)

-respuestas icónicas (no tiene en cuenta el elemento como tal, busca una grafía. Ej. XXXX – en vez de pelotas)

-respuestas simbólicas (intenta dibujar el numeral: 4)

- Reconoce la Ordinalidad del N° (orden: 1°,2°,3°, último)
- Establece relaciones entre la posición del elemento y el número.
- Relaciona el N° escrito con el nombre del mismo elemento.
- Reconoce números en la banda numérica.
- Recurre a la banda numérica/ almanaque/ para la solución a un problema u otro.
- Representa la cantidad para comunicarla (de qué forma: palitos-cruces-pelotitas-número))
- Utiliza cuantificadores: más- menos que; tantos como; igual que; muchos-pocos- ninguno
- Realiza seriación (en cuántos elementos)
- Realiza clasificaciones según su propio criterio/ criterio solicitado.
- Ordena una sucesión temporal de imágenes.
- Puede: reunir/agregar/ separar/ repartir/
- Establece relaciones espaciales en relación a los objetos:

-posición (arriba- abajo- a los lados)

-dirección (desde- hacia- allá-)

-aproximación (cerca- lejos)

-interioridad (adentro- afuera; cerrado- abierto)

- Realiza relaciones espaciales en relación a su propio cuerpo. (ídem)
- Realiza relaciones espaciales en relación a los desplazamientos (ídem)
- Emplea términos temporales para comunicar experiencias cotidianas: ayer, hoy, mañana; temprano, tarde, en la mañana.
- Reconoce que los relojes y calendarios se utilizan para medir el paso del tiempo.
- Clasifica por color:

-por su nombre

-por asociación (el nombre con el color)

- Clasifica por formas (figuras geométricas):

-por su nombre

-por asociación

- Clasifica por tamaño:

-por su nombre

-por asociación.

- Clasifica las alturas:

-por su nombre

-por asociación

- Realiza comparaciones de: forma- tamaño-altura- color- peso- tiempo-
- Representa objetos, personas y lugares de distintas maneras, utilizando figuras y/o cuerpos geométricos en dibujos, construcciones, otros.
- Realiza recorridos
- Integra las partes en el todo
- Reconoce líneas abiertas/ cerradas.
- Reconoce curvas y rectas.
- Organiza el espacio de la hoja/ lo organiza
- Comprende la función social de la medición en diferentes magnitudes:
- Reconoce “capacidad” de los objetos, por asociación /por comparación.
- Reconoce “peso” de los objetos, por asociación/ por comparación.
- Reconoce “tiempo” por asociación / comparación.
- Utiliza unidades no convencionales de medida: realiza comparaciones entre longitud y distancia.
- Utiliza unidades no convencionales de medida de peso (estima) establece el peso con las manos.
- Utiliza unidades no convencionales de medida de capacidad: compara entre recipientes.
- Utiliza unidades no convencionales de tiempo: ordena sucesión temporal de imágenes.
- Realiza anticipaciones ante los diferentes tipos de mediciones.

..

- Verbaliza y representa la sucesión de acontecimientos que tienen lugar en la vida cotidiana durante un periodo de tiempo del entorno social, utilizando la escritura convencional o representación gráfica
- Utiliza y reconoce billetes y monedas de uso convencionales.

Posibles Sectores en las salas (Jardín/escuela)

BIBLIOTECA- JUEGOS INTELLECTUALES – DRAMATIZACIONES-
CONSTRUCCIONES- CIENCIAS- PLÁSTICA- EXPRESIÓN CORPORAL- (otros)

Estos podrían ser algunos de los sectores por los que el niño transite y explore. Los llamaremos de este modo, ya que cada institución puede utilizar diferentes modalidades de trabajo (rincones; talleres áulicos; talleres integrados). Sea cual fuere la metodología que se adopte parece interesante sostener que coincidentemente existen aspectos a tener en cuenta en relación al niño/a, en cualquiera de estos sectores. Tales como:

- Ø Elige el sector por su propio deseo
- Ø Elige el sector siguiendo a sus pares (niños o niñas)
- Ø Elige siempre el mismo sector.
- Ø Acepta sugerencia del adulto para cambiar de sector.
- Ø Produce y culmina sus producciones.
- Ø Produce y no concluye las producciones. (ver cuál es el motivo)
- Ø Realiza producciones colectivas. Las concluye
- Ø Comparte elementos/ materiales.
- Ø Permanece en el sector durante un tiempo prolongado, manifestando atención concentrada.
- Ø Permanece escaso tiempo. Su atención y concentración es breve.
- Ø Colabora en la organización del sector.
- Ø Colabora en el orden del mismo.
- Ø Evade sugerencias para ordenar.
- Ø Apoya afectivamente a sus pares.
- Ø Planifica alguna de sus acciones sin ayuda de otros.

- Ø Se responsabiliza de sus acciones.
 - Ø Valora las actividades, acciones y trabajos propios y de los otros.
-

Bibliografía para la realización de este escrito:

- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo Marta 1995 Los significados de la evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapeluz
- Camilloni, Alicia 1995 La evaluación como operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor Revista Novedades Educativas de 1° y 2° año de la escuela primaria. Bs. As. 2008
- De Kelete, Jean Marie 1993 Notas de Síntesis: la evaluación conjugada en paradigmas Reveu Française de Pedagogie N° 103
Dirección Provincial de Educación Primaria
- Diseño curricular jurisdiccional 1998 Gobierno de Santa Fe
- Garden, Howard 1994 Educación Artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós
- Gobierno de Santa Fe 1997 Nivel inicial orientaciones Didácticas
- Gobierno de Santa Fe 1998 Nivel Inicial Evaluación y acreditación. Santa Fe
- Laban, Rudolf 1989 La Danza Educativa Moderna. México. Paidós.
- Luchetti, Elena y Carabel, Marta.(No se consigna fecha de edición). Manual de las operaciones de Pensamiento. 1ªedición, Editorial Cesarini Hnos. 1ª ed. Buenos Aires.
- Melgar, Sara 2005 Aprender a pensar. Las bases de la alfabetización avanzada. 1° ed. Colección Educación. Papers Editores, Buenos Aires
- Ministerio de Educación 2010 Efemérides Los derechos humanos en el bicentenario. Santa Fe
- Ministerio de Educación de Santa Fe 2006 La construcción de los núcleos de aprendizajes prioritarios: conceptualizaciones, estrategias, y materiales para el proyecto Alfabetizador Institucional.
- Ministerio de educación Presidencia de la Nación 2012 Políticas de Enseñanza

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel inicial. Buenos Aires
- Santos Guerra, Miguel Ángel 1995 La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. El Aljibe
- Shlemenson, Silvia. 2005 Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Paidós Educador. 176, 1°ed, 1° impresión, Buenos Aires
- Stokone, Patricia. Y Harf, Ruth. 1980 LA expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Buenos Aires. Paidós
- Subsecretaría de Educación La institucionalización de la Unidad Pedagógica
- Vygotsky, Lev 1988 Lo procesos psicológicos superiores. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona

Bibliografía de consulta para la elaboración de la tesis:

- Barthes Roland 1986 En el seminario; *Lo obvio y lo obtuso*; Paidós; España
- Baudelot Christian y Leclercq François 2008 Los efectos de la educación. Editorial Del estante pg.28
- Baudelot, Cristian 2008 Los efectos de la educación. Bs. As. Del Estante editorial.
- Bleichmar, Silvia 2011 Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo Paidós.
- Charlot, Bernard 2007 La relación con el saber Bs. As. Libros del Zorzal
- Conferencia de Harf Ruth 2013 La articulación inter-niveles, un asunto institucional: ¿utopía o realidad?
- Conferencia Dra. Flavia Terigi 2013 Los aprendizajes en la escuela primaria: aportes de la perspectiva de trayectorias escolares al trabajo sobre la resolución CFE N° 174/12 Huerta Grande
- Cornu Laurence 1999 Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. La confianza en las relaciones pedagógicas. Bs As. Argentina. Ediciones: Novedades Educativas.
- Cornu, Laurence 1999 Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. La confianza en las relaciones pedagógicas. Bs As. Argentina. Ediciones: Novedades Educativas.
- Deleuze, Gilles. 2003 En medio de Espinosa. 1ra Edic. Buenos Aires: Cactus,
- Diker Gabriela y Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós
- Duschatzky, Silvia 1999 La escuela como frontera Paidós Cap. 1

- Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina 2013 Des-armando escuelas. Paidós. Buenos Aires.
- Extractado de Mancas Amparo 1997 "Biografía de Donald W. Winnicott. Poca cosa, menos que nada", Incluido en Abadi Sonia y otros, "Desarrollos pos freudianos: escuelas y autores" Buenos Aires Editorial de Belgrano.
- Flavia Terigi 2007 Los desafíos que plantean las trayectorias escolares Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- Freire, Pablo 2012 Pedagogía del oprimido Editorial Siglo XXI
- Frigerio Graciela y Diker Gabriela 2006 Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Bs As. Argentina. Ediciones Novedades Educativas..
- Frigerio Graciela y Poggi Margarita 1996El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos Santillana. Aula XXI, Buenos Aires
- Frigerio Graciela, Diker Gabriela 2008 Educar: posiciones acerca de lo común. Serie el Estante Primera Edición.
- Frigerio, Graciela /CEM/Agosto 2005/artículo de difusión-solicitado para publicación en México
- Galván Silva Leticia y Muñoz Ramos Claudia. 2010 Mapeo de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe. CREFAL
- Gentilli, Pablo 2008 Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio del otro. Compilado Frigerio Graciela – Diker Gabriela Del Estante Editorial
- Imen , Pablo 2008 Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. Revista Perspectiva. Centro de ciencias de la Educación N°26. UFSC
- Imen, Pablo. 2010Pasado y Presente del trabajo de enseñar. Cartago Bs. As.
- INDEC – IPEC 2001 Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

- Korinfeld, Daniel 2008 Experiencias del exilio: avatares subjetivos de jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta. Buenos Aires, Del estante editorial, Pág. 45-47
- Laclau, Ernesto 1995 Universalismo, Particularismo y el tema de la Identidad. Universidad de Essex, Reino Unido
- Larrosa, Jorge 2007 Conferencia “La experiencia y sus lenguajes” Serie encuentros y Seminarios Edición del FCE.
- Ley Federal de Educación N° 24195
- Lyotard Jean François 2006 La condición postmoderna. Informe sobre el saber. La enseñanza y su legitimación por la performatividad Editorial Catedra Cap. 12 pp 39
- Meireu, Philippe Conferencia 30 Octubre 2013, Buenos Aires Ministerio de Educación de la República Argentina
- Méndez Seguí, M. F.; Córdoba, C.: La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional, Kimelen grupo editor, Haedo, 2007. Págs. 31, 32
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe 2006 La Construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2006 Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Planes y Proyectos por provincia Santa Fe
- Neuman, S.B. y K.A. Roskos 1998 Children achieving. Best practices in early literacy. Newark, International Reading Association
- Proyecto Nacional, contextualizado en la Pcia. de Santa Fe. 2013 Avalado por las Direcciones Provinciales de Educación Primaria e Inicial, Sras. Lapelle Stella y Pezzoni Silvia
- Skliar, Carlos 2012 Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens. Rosario.

- Skliar, Carlos 2010 Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación Revista Educación y pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Skliar, Carlos y Larrosa Jorge 2009 Experiencia (y alteridad) en educación. Homo Sapiens
- Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Articulación: Un desafío permanente e indispensable Educación Primaria 2011 Pcia Buenos Aires
- Terigi, Flavia 2010 Conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa
- Tiramonti Guillermina 2011 “Variaciones sobre la forma escolar *Límites y posibilidades de la escuela media*” Homo Sapiens Ediciones
- Todos pueden aprender. La promoción asistida. 2006 Educación para todos. Asociación Civil



MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS – UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
LITORAL Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE**

DIRECTORA: Dra. Graciela FRIGERIO

COORDINACIÓN ACADÉMICA: Mg. Milagros SOSA SÁLICO

INFORME PASANTÍA

*La Educación Superior en combinación – composición-articulación con la
Educación Inicial y Primaria desde la Alfabetización.*

Lic. y Prof. Claudia Faoro

Agosto/2015

Instituciones involucradas:
Localidad Villa Gobernador Gálvez

Escuela primaria N° 1330



Jardín N° 236 (Sede)



Escuela N° 1270



Jardín N° 236 (Anexo)



ISP N° 24



Unidad de análisis/ de observación:

Desde esta hipótesis:

¿Cómo La Educación Superior (profesorado inicial y primaria), apunta los aspectos pedagógicos con la Educación Inicial y Primaria, teniendo presente lo cotidiano de la vida escolar, en relación a la enseñanza enmarcada en la alfabetización?

Puntos nodales a observar:

- ✓ Qué se entiende por alfabetización en las tres modalidades.Cuál es su importancia.
- ✓ Existencia de proyectos interinstitucionales (entre estas instituciones), cuál es el objetivo común, en relación a la alfabetización.
- ✓ Cuál es la formación recibida en relación al tema de los profesores y maestros.
- ✓ En la escuela primaria: (además de lo anterior) en qué año de la escolaridad de los niños, se observa la repitencia. Dónde los obstáculos de aprendizajes y los de enseñanza.
- ✓ Dentro de las aulas: cuáles son las estrategias de enseñanza en relación al tema.
- ✓ Cómo se involucran con la alfabetización las especialidades como Educación Física, Plástica, Música, Tecnología, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Inicial.

Plan de actividades:

- Entrevistas.
- Observación con registro (escrito-video-fotos).
- Búsqueda de datos y análisis de la información.

Creo significativamente conocer todo lo que pueda ser observable, en relación a la alfabetización. Es una sutil sospecha que la repitencia escolar, responda a los diferentes niveles de concepción de la alfabetización, en una diversa gama de estrategias, quizá un tanto carentes de supuesta coherencia. Y por añadidura, la probable desarticulación entre modalidades.

Duración de la pasantía: si bien la semana del 03/08/2015 al 07/08/2015, era el lapso otorgado por la UNL para su realización, ví la necesidad de comenzar algunas entrevistas en Julio. Algunas otras observaciones en la Escuela Primaria N° 1270 la semana del 10/08. Y otras observaciones en el IS N° 24, en la semana del 17/08, porque durante la semana determinada para la pasantía (03/08), en el instituto se tomaban los exámenes correspondientes, por lo que no se dictaron clases.

Observaciones en el Jardín N° 236 Dr. Raúl Malatesta (V.G.Gálvez)

Sede y Anexo

El Jardín cuenta con dos edificaciones en dos barrios que distan uno de otro, aprox. unas 20 cuadras. Cada uno de contextos diferentes, limita con una escuela primaria. La Sede con la Escuela N° 1330 y el Anexo con la Escuela N° 1270. Tanto el Jardín como las escuelas, reciben con poca frecuencia, estudiantes del IS N° 24, también en V.G.Gálvez.

Durante las observaciones, pude prestar atención a algunas dimensiones que hacen a los aprendizajes de los niños y que tienen vinculación con la alfabetización.

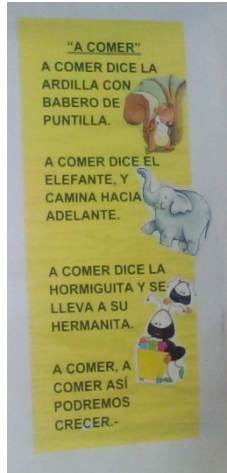
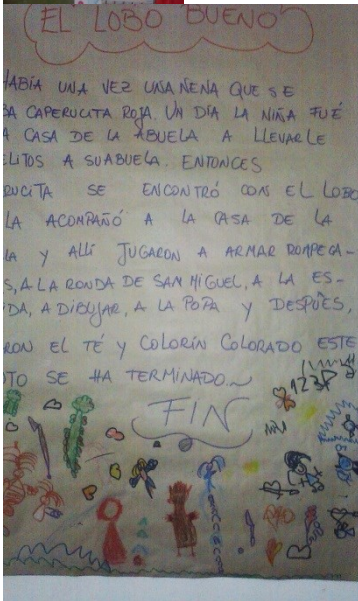
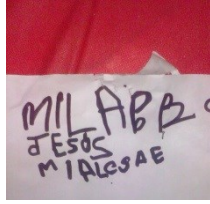
-Los espacios, tanto de las salas, patio o sum utilizados en su totalidad. A veces se intervenían, modificaban y resignificaban, con materiales en relación a la

necesidad del grupo de niños. Es frecuente la ubicación de los niños en el espacio en ronda, en semicírculo, alrededor de las mesas (capacidad para 6 niños)

-La utilidad de las materialidades, eran variadas, las que se encontraban a disposición de los niños en los sectores de juego. A veces los mismos niños/as elegían dónde y con qué jugar, por lo que se pudo observar el trabajo en pequeños grupos, con algunas intervenciones del docente. En otras ocasiones las propuestas y materialidades fueron sugeridas por el docente.

-La distribución del tiempo, si bien se organizó de acuerdo a los diferentes momentos de la misma dinámica del Jardín, no se delimitaban arbitrariamente, se movían de acuerdo a la necesidad del momento. Para las producciones de los niños se observó, como se tiene en cuenta el tiempo como un factor interviniente, respetando el tiempo personal de cada niño.

En relación a prácticas de alfabetización se pudo observar la frecuencia de acercamiento de escritura: dictados al adulto, escrituras espontáneas sin confrontación del adulto. Y de lectura: escucha de cuentos, poesías, canciones. Algunas de las mismas, tenían su escritura (letra de la canción) al alcance de los niños.



-Los lenguajes expresivos, se evidenciaron como espacio de producción. Luego de cada una de las producciones, algunos niños describían qué habían realizado y

qué material



habían utilizado.



Las prácticas observadas que involucran la alfabetización se vieron un tanto sin complejización y sistematización alguna, ya que son consideradas parte de lo cotidiano. Así mismo se apreciaron diferentes portadores de textos, para diferentes usos, sobre la pared, dándole constitución a un ambiente de estímulos

para la alfabetización.

Nombre	MÁQUINA DE TREN	BANDERA	MÁS
MARLEIJA	XXX	XX	XXX
MAYRA SALANTERRA	X		
MILEY IBARROLA	XXX	XXX	XXX
MARIAL DOBBO	XXX		
SOLANGE ACEVEDO	XXX	X	XX
ABUSTINAVOVENA	XXXX	X	XXX
KEVIN LESCANO	XXXXX	X	X
BALUJO	XXXX		XX
ARTES DE...			



Desde el cuerpo directivo, las docentes no tienen ningún lineamiento en relación a la alfabetización, cada docente desarrolla su práctica de acuerdo a lo que sabe, y conoce. Por lo tanto no se observaron criterios comunes entre los mismos docentes.

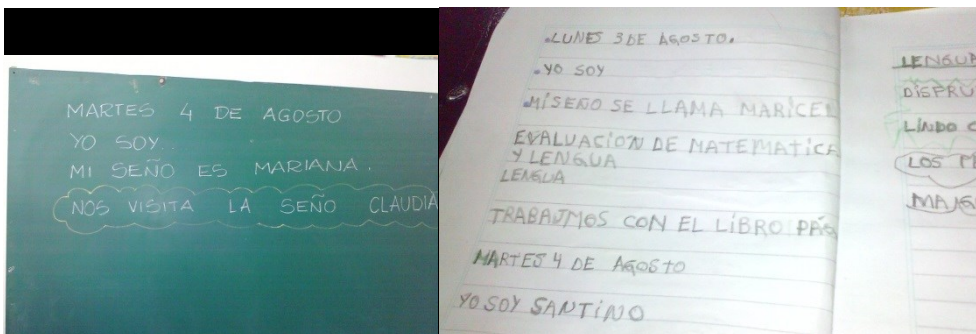
Observaciones en las escuelas primarias N° 1330 y N° 1270

A diferencia del Jardín, y en relación a las dimensiones para los aprendizajes, se observó el espacio aula y la ubicación de los niños con algunas diferencias. Para algunos docentes conservaban la misma distribución de los niños (uno detrás del otros, mirando hacia el pizarrón) en los mismos espacios, para todas las asignaturas. Pudiendo comprobar que el desarrollo de las materias expresivas, como Música, Plástica y Tecnología, se desarrollaban de igual manera que con la docente de grado. La copia del pizarrón, de manera reiterada y frecuente, era condición de garante, para la apropiación del lenguaje escrito. Los portadores de textos distribuidos en toda el aula (muchos, los que provocaba una especie de

saturación visual), quedaban exhibidos una vez producidos sin volver a los mismos, careciendo del principio de recursividad. Para otros docentes, el espacio y los agrupamientos de los niños, eran condicionantes para los aprendizajes, pudiendo ser modificados de acuerdo a la necesidad del momento.



Las estrategias de enseñanza en relación con la alfabetización dejaron entrever la variedad de las mismas. Algunas sin criterios de enfoques, centrándose en aspectos más mecánicos de escritura, lo que a veces generaba en los niños, algunas manifestaciones de frustración y desinterés. Otras prácticas, tanto de docentes de grado como de especialidades (Música Y Plástica) centradas en secuencias didácticas, apuntando siempre a que los aprendizajes de los niños tengan sentido, y colabore al desarrollo de sus propias habilidades lingüísticas y cognitivas.



Percibiendo desde las entrevistas:

Entrevistados docentes y directivos de Educación Superior, Educación Inicial y Primaria.

Desde algunas entrevistas realizadas a directivos y docentes de la Educación Inicial y Primaria, aparece en el discurso reflexiones que permiten vislumbrar las concepciones teóricas acerca del proceso del aprendizaje en términos generales y de la alfabetización específicamente, en una amplia gama de fórmulas donde se ven contradicciones, y errores conceptuales. El uso de ejemplos o desarrollo de ejemplos de prácticas, aparecen como punteos desordenados o ideas fragmentarias; se puede percibir un desorden excesivo o salpicado de ideas que en ocasiones no presentan relaciones entre sí; o no muestran jerarquías, ni secuencias; o no revelan complejizaciones entre cada una de ellas, además de ser muy generales.

También se observa una tendencia a definir el rol del docente en la alfabetización, como explicador y estratega; como mediador y donante de información; como promotor de situaciones que favorezcan el pensamiento crítico, considerando esto último como eje fundamental de la formación de lectores-escritores. No obstante las actividades específicas que puedan hacer visible la alfabetización, están en algunas docentes un tanto desarticuladas. Y en contraposición, aparecen prácticas donde los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la

escritura como patrimonio cultural, como sistema de comunicación, de apropiación del sistema de escritura y de conocer los estilos del lenguaje escrito. Observando prácticas coherentes a un posicionamiento teórico con estrategias concretas, recursos y metodologías, que dan sentido a los aprendizajes de los niños.

En estos discursos se advierte, que recibieron algunas estudiantes de práctica desde el Instituto Superior N° 24. Pero no tienen ninguna vinculación o acercamiento con los profesores de los Talleres de la Práctica, lo cual provoca una suerte de molestia, y a la vez de deseo de encuentro con esta modalidad, a fin de poder lograr un trabajo más conectado. Por otro lado se percibe la necesidad de articular los niveles inicial y primario, que manifiestan diferencias y distancias, para lograr un trabajo común, con objetivos más delineados, y como espacio de reflexión de la propia práctica. Aunque aparece contradictoriamente, el espacio y el tiempo como obstaculizadores de esos encuentros.

Docentes del Instituto de formación manifiestan, que Los docentes de las escuelas primarias, durante 2012/13 contaron con la posibilidad de recibir un curso para coformadoras en el mismo instituto. A través del recorrido, conocían el rol del coformador, y el hacer del estudiante dentro del aula. Este proyecto se sostuvo desde el IS, por las buenas voluntades de los involucrados, lo que provocó, con el paso del tiempo el desvanecimiento del mismo.

Se entrevisté expresiones de disconformidad, en relación a lo que se enseña en el profesorado desde la alfabetización, dando a conocer el distanciamiento de lo que enseñan las didácticas específicas, en relación con la realidad de las aulas, *“hay estrategias para la enseñanza, que no se enseñan”*²² (decir en la entrevista, de una profesora de educación superior).

Conclusiones:

Esta pasantía me ayuda a comprender las diferentes realidades de las instituciones, envueltas en complejidades compuestas. La formación de los

²² Decir en la entrevista N°5, de profesora de Educación Superior, Talleres de la Práctica Nivel Primario

docentes de inicial y primaria en relación a la alfabetización, se entrevistó un tanto débil a enfoques, formación. Desde lo discursivo una fuerte concepción teórica, que se contrapone con algunas prácticas cotidianas, las mismas sin direccionalidad desde los equipos de conducción. Una suerte de ausencia de articulación entre modalidades, que se contrapone con la predisposición positiva de los involucrados, sobre todo de la educación Inicial y Primaria. Estrategias de enseñanza variadas y posicionadas desde diferentes paradigmas, sin acuerdos institucionales. La repitencia de los niños comienza a ser visible a partir del 3° grado, en relación a la ley que enmarca la no repitencia en el primer ciclo. Los lenguajes expresivos carecen de articulación con lo que desarrolla el docente de aula; se desarrollan circunscribiéndose en la propia área. La educación Superior distante de las otras modalidades, tanto en lo que enseña, alejado de las realidades áulicas; como a los posibles encuentros para un trabajo común.

