



Bocar, Daniela

# Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la unidad pedagógica. El caso del Municipio de La Matanza



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Bocar, D. (2025). *Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la unidad pedagógica. El caso del Municipio de La Matanza. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5396>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la unidad pedagógica. El caso del Municipio de La Matanza**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**Daniela Bocar**

[danielabocar@yahoo.com.ar](mailto:danielabocar@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

Esta tesis estudia el tema de la alfabetización en los dos primeros años del nivel primario, período que la provincia de Buenos Aires ha denominado Unidad Pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo, mediante un estudio de caso focalizado en tres escuelas de nivel primario, de gestión estatal, en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, en el año 2019.

El recorte temático hace foco en las propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos y su incidencia favorecedora en el proceso alfabetizador.

Este estudio ha permitido identificar que, frente a los diferentes métodos, enfoques y/o estilos particulares en la enseñanza de la lectura y la escritura con niños que inician la escolaridad primaria, la presencia de libros en las aulas constituye una condición didáctica irrenunciable en el desarrollo del proceso alfabetizador.

El caso del municipio de La Matanza adopta la particularidad de que los libros pasan a pertenecer a cada uno y a cada una de los niños y las niñas, a través del programa “A la escuela, mejor con libros”

La categoría de “buenas prácticas” de enseñanza en alfabetización se extiende a lo largo de todo el trabajo abordándola desde la perspectiva de diversos actores institucionales. Este estudio pretende aportar a la visibilización de las mismas poniendo al docente en un lugar estratégico para que esto suceda.

El año 2019, durante el que se realiza el trabajo de campo, pasó a ser el anterior al período de Pandemia que, por las características que la misma adoptó, obligó a las instituciones educativas a reinventar sus prácticas. Fue allí donde los libros tomaron un rol contundente en el sostenimiento del proceso alfabetizador en el alumnado matancero. Por lo inédito y transcendental de esta situación, se decidió incluir un capítulo al respecto, en el presente trabajo de investigación.



Universidad Nacional de Quilmes

Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación

**PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CON PRESENCIA DE LIBROS DE TEXTOS EN  
LA ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA.  
El caso del Municipio de La Matanza**

Lic. Daniela Bocar

Directora: Dra. Silvina Gvirtz  
Codirectora: Dra. Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Agosto 2024

***Agradecimientos:***

*A la Universidad de Quilmes, por la oportunidad de formarme y  
cumplir un sueño, poniendo un broche de oro a mi carrera  
docente*

*A Silvina Gvirtz por haber llegado con una bandera al patio  
de mi escuela, y aceptar gentilmente guiarme en este camino.*

*A Gachy Cappelletti por su dulzura y compromiso a la hora de  
animarme a seguir y a mejorar mi producción.*

*A Flabián Nievas,  
por ayudarme a “ser”  
y acompañarme amorosamente en el proceso*

***Dedicada a***  
*las infancias y a las maestras que enseñan amorosamente a  
leer y a escribir*

*A mis hijos, mis tesoros más bellos.*

*A mis viejos, que sonrían más allá del sol.*

## INDICE

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Introducción</b>                                                                                                                                     | 2   |
| <b>Encuadre de trabajo</b>                                                                                                                              | 3   |
| Objetivos de investigación y estrategia metodológica                                                                                                    | 6   |
| La Matanza: sus escuelas primarias                                                                                                                      | 9   |
| Plan de exposición                                                                                                                                      | 12  |
| <b>Exordio</b>                                                                                                                                          | 14  |
| <b>CAPÍTULO 1: La Propuesta Pedagógica</b>                                                                                                              | 16  |
| 1.1.A qué llamamos Propuesta Pedagógica                                                                                                                 | 16  |
| 1.2. La propuesta pedagógica en tanto intervención docente                                                                                              | 20  |
| 1.3. El Lugar de la Planificación en la Propuesta Pedagógica                                                                                            | 28  |
| 1.4. El ambiente alfabetizador como condición irrenunciable                                                                                             | 36  |
| 1.5.Las configuraciones y creencias docentes acerca de los alumnos y de su propia tarea de enseñar en la UP                                             | 39  |
| 1.6.Las configuraciones docentes en las interacciones dialogadas formativas                                                                             | 42  |
| 1.7.La docencia como una práctica artesanal                                                                                                             | 44  |
| <b>CAPÍTULO 2: La alfabetización y la Unidad Pedagógica</b>                                                                                             | 48  |
| 2.1. La alfabetización en la historia                                                                                                                   | 49  |
| 2.2. La escuela como institución productora de lectores y los libros en la conformación del campo pedagógico                                            | 55  |
| 2.3. Enfoques y métodos de alfabetización                                                                                                               | 57  |
| 2.4. La Unidad Pedagógica, su surgimiento como política de inclusión                                                                                    | 61  |
| 2.5. La Unidad Pedagógica y las trayectorias escolares                                                                                                  | 64  |
| 2.6. La Unidad Pedagógica y el proceso alfabetizador                                                                                                    | 67  |
| 2.7. La Unidad Pedagógica en los diseños curriculares de Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires                                                 | 70  |
| 2.8. La Unidad Pedagógica en las instituciones educativas                                                                                               | 73  |
| <b>CAPÍTULO 3: El libro como recurso central para la alfabetización en la Unidad Pedagógica. El Programa Municipal “A la escuela, mejor con libros”</b> | 78  |
| 3.1. A leer se aprende con libros                                                                                                                       | 78  |
| 3.2. El Programa Municipal “A la escuela, mejor con libros” en tanto política de inclusión                                                              | 79  |
| 3.3. El impacto del Programa “A la escuela, mejor con libros” en el universo de escuelas participantes de la presente investigación                     | 84  |
| 3.4. Los libros en el aula                                                                                                                              | 88  |
| <b>CAPÍTULO 4, Post scriptum: Pandemia, escuela y alfabetización</b>                                                                                    | 94  |
| 4.1.- Nuevas coordenadas encuadran al mundo. Coyuntura de Pandemia                                                                                      | 94  |
| 4.2.-Pandemia y escenarios emergentes                                                                                                                   | 95  |
| 4.3.-La propuesta pedagógica en contextos de distanciamiento                                                                                            | 99  |
| 4.4.-El lugar de los libros durante la Pandemia                                                                                                         | 105 |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                                                                                                                     | 107 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                                                                                                                                     | 110 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                                           | 114 |

## **INTRODUCCIÓN**

El tema de la alfabetización viene siendo prioritario en las agendas educativas de los últimos años tanto a nivel nacional, como provincial, local e institucional. Los actuales Diseños Curriculares, de fines de 2017, reafirman lo expresado diez años atrás en los anteriores: la preocupación por no poder lograr la alfabetización de la totalidad de los alumnos al finalizar el segundo año de escolaridad primaria, lo que lleva a preguntarse sobre las situaciones que afectan el proceso alfabetizador en este período denominado Unidad Pedagógica (en adelante UP)

El trabajo de campo realizado en el partido de La Matanza durante 2019 ha permitido observar que instituciones de una misma localidad, a las que asisten niños/as con características similares en sus contextos socioeconómicos y culturales difieren en los logros alcanzados en Prácticas del Lenguaje al finalizar el tercer año del primer ciclo del nivel. Así mismo se ha observado también que la mayor tasa de repitencia en el nivel primario se da en el segundo año, es decir al finalizar la UP.

Dichos logros, entendidos como la adquisición de prácticas sociales de lectura y de escritura, guardan íntima relación con situaciones escolares y extraescolares con las que se enfrentan en su cotidianeidad, dando por resultado niños y niñas que “aprendieron a leer y a escribir” y otro porcentaje que “no aprendieron a leer y a escribir”.

Existen situaciones extraescolares que afectan tanto procesos de enseñanza como de aprendizaje sobre los que la escuela tiene escasa o nula injerencia y/o posibilidad de intervención. Tomando categorías que Gvirtz, Zacarías y Abregú, (2011) toman de Jabif (2004) puede decirse que tales situaciones se encuadran en el círculo de preocupación institucional pero no así en su círculo de influencia. Ante esto, la presente investigación pretende abordar aquellas situaciones propiamente escolares, “intramuros” que se suceden en las aulas de la UP, que inciden en el proceso alfabetizador de los niños y niñas que las habitan, y sobre las cuales la escuela tiene capacidad de intervención. Cabe destacar que, si bien el trabajo se ha centrado en el ciclo lectivo 2019 en el partido de La Matanza, su análisis se vio atravesado por la Pandemia por COVID-19, por lo que hemos sumado una adenda específica al respecto, analizando esa situación particular que, indefectiblemente, ha afectado el proceso alfabetizador en todas sus formas.

Más allá de los contextos, la premisa fundamental que ha orientado al presente trabajo ha sido que el derecho a leer y a escribir es un irrenunciable para la escuela primaria en cualquier coyuntura, y que el mismo debe ser garantizado en el período que la provincia de Buenos Aires ha denominado “Unidad Pedagógica” (Res 81/13) para todos los niños y las niñas que habitan las aulas del primero y segundo año del nivel.

### **ENCUADRE DE TRABAJO**

El presente trabajo de investigación intenta poner en tensión **dos grandes dimensiones** del campo pedagógico:

- \* *las prácticas de enseñanza*, materializadas en las *propuestas pedagógicas* áulicas
- \* *la alfabetización de niños/as en la Unidad Pedagógica*, en tanto logro alcanzado al finalizar el segundo año de este trayecto inicial en el nivel primario.

Partimos de **tres hipótesis**:

- \*que los logros en alfabetización en la UP guardan relación con la propuesta pedagógica desarrollada
- \*que las buenas prácticas de enseñanza crean condiciones para que de los alumnos/as se constituyan en lectores y escritores autónomos
- \*que la presencia de libros en las aulas y en el hogar crea las condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, favoreciendo la alfabetización.

Como sostiene Edith Litwin, “la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre” (Litwin, 2016: 19). En esas situaciones se condensan deseos, decisiones, conocimientos, sentipensares, habilidades y destrezas que hacen a los “saberes del oficio” que, para esta autora, refieren a procesos lentos y complejos.

A los efectos de esta investigación, e inspirándonos en el pensamiento de la mencionada autora, llamamos “buenas prácticas” a aquellas en las que la enseñanza adopta las características mencionadas y que en consecuencia genera verdaderas experiencias de aprendizaje en los niños/as, a partir de la puesta en acto de propuestas pedagógicas que

entusiasmen, que atiendan a la diversidad del aula y en las que los alumnos/as sean sujetos activos en la experiencia de aprender, en este caso, a leer y a escribir.

Para Litwin “las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor en la formación” (Litwin, 2016: 32) lo que lleva a pensar que existe una escasa relación entre las prácticas que las/os docentes desarrollan y los saberes pedagógicos y didácticos que se construyen.

Siguiendo esta línea de pensamiento, intentaremos poner en tensión las hipótesis enunciadas y analizar cada una de las dimensiones a partir de las siguientes variables:

- Las **Prácticas de enseñanza** serán analizadas a partir de:
  - **La propuesta pedagógica propiamente dicha**, presentada a los niños/as, desde los siguientes indicadores: vínculo pedagógico, intervención docente, uso de libros, organización del tiempo y del espacio, biblioteca del aula, planificación didáctica e institucional, el posicionamiento docente
  - **Las representaciones docentes** sobre sus alumnos/as y los procesos de enseñar y de aprender: conocimiento del grupo a cargo y de sus singularidades, la implicancia de la vocación, su formación inicial y continua en el ejercicio del rol, su propia experiencia como alumno/a en los primeros años de la escuela primaria.
- La **Alfabetización de niños/as en la Unidad Pedagógica** será analizada a partir de:
  - **La Alfabetización inicial**: la lectura y la escritura en el devenir de la escuela primaria, enfoques y métodos en alfabetización de niños/as, la utilización de libros en la conformación del campo pedagógico
  - **La Unidad Pedagógica como dispositivo de inclusión**: surgimiento, implementación, alcances y consecuencias en las trayectorias escolares reales en instituciones educativas situadas.
- La **presencia de libros en el proceso de alfabetización** será analizada desde las características y el impacto que el Programa Municipal “A la escuela, mejor con libros” ha tenido en el partido de La Matanza

Denominamos “situaciones propiamente escolares” a aquellos dispositivos que se dan dentro de la institución escolar en la triada didáctica que conforman Alumno-Docente-Contenido en un espacio y tiempo determinados.

Elegimos utilizar el término alumno/a que etimológicamente procede del latín “*alumnus*”, en correspondencia con el verbo “*alo*” “*alere*” que significa “alimentar, hacer crecer”.<sup>1</sup>

Consideramos que, muy especialmente en referencia a niños y niñas del Nivel Primario, el término alumno/a lleva implícita la relación respecto de quien enseña, relación que, en términos de Ricardo Baquero, constituye la condición de educabilidad de dicho sujeto. Sostenemos junto a él que “la educabilidad se define en la relación educativa misma, y no en la naturaleza del alumno”. (DGCYE, 2009)

Mientras que el término “estudiante” refiere a alguien “que estudia”, de manera autodidacta o con un docente, el término alumno refiere, según el DRAE, a la “persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de una escuela, colegio o universidad donde estudia. Persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene cierta vinculación”<sup>2</sup>.

En este sentido, el/la docente de la UP constituye un actor clave en todo proceso de enseñanza con niños y niñas pequeños, más aún, si se trata del proceso alfabetizador; sus representaciones acerca de la lectura, la escritura y el uso de libros en el aula, así como también sobre las trayectorias educativas y escolares<sup>3</sup> de sus alumnos/as, afectan directamente el aprendizaje de estos últimos.<sup>4</sup>

El presente trabajo otorga centralidad a la propuesta alfabetizadora que el/la docente desarrolla con su grupo, y considera fundamental el vínculo pedagógico que habilita al

---

<sup>1</sup> Endilgar al término “alumno” el significado “sin luz”, es un error que se ha instalado como mito colectivo, aduciendo que el prefijo “a” indica negación. Este argumento es erróneo puesto que la “a” privativa es de origen helénico mientras que “*lumnus*, *lumno*” es de origen latino

<sup>2</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta: 21/08/2020].

<sup>3</sup> A decir de Terigi (2010) “trayectoria educativa” refiere al itinerario que realiza el sujeto a lo largo de toda su vida, desde que nace hasta que muere. El concepto “trayectoria escolar” refiere al recorrido escolar que realiza el sujeto en diferentes instituciones educativas.

<sup>4</sup> Esta premisa es desarrollada por Kaplan, Carina (2006) en la investigación llevada a cabo para su tesis doctoral

proceso de aprender, por eso sostenemos que esta triada didáctica la conforman, como ya hemos dicho, Alumno/a-Maestra y Contenido.

Este último refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las prácticas sociales de lectura y escritura que habilitan a los niños y niñas a desenvolverse con autonomía en el mundo de la cultura escrita finalizando la UP.

Interrogándonos al respecto, observamos que las propuestas pedagógicas con existencia de libros se torna un factor clave. Al indagar al respecto, observamos que la intervención docente mediando entre los libros y los niños y niñas, favorece el proceso alfabetizador.

Por otra parte, el municipio de La Matanza viene implementando, desde el año 2016, el Programa “A la escuela, mejor con libros” a través del cual se garantizan ejemplares de las diferentes áreas del aprendizaje, especialmente seleccionados, junto a textos literarios para cada uno de los alumnos y alumnas de Nivel Primario y más.

Este programa impulsado por la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas del municipio, tiene un impacto directo en las escuelas matanceras de gestión estatal, con resultados exitosos en aquellas aulas de UP donde se suceden “buenas prácticas de enseñanza” donde se gestan experiencias de alfabetización exitosas.

### **Objetivos de investigación y estrategia metodológica**

A continuación, se detallan los objetivos que orientaron la presente investigación y las estrategias metodológicas desarrolladas, en el marco de lo hasta aquí planteado

#### **Objetivo General:**

- Analizar propuestas pedagógicas favorecedoras del proceso de alfabetización en aulas de UP de escuelas estatales de Nivel Primario del partido de La Matanza durante 2019 y su relación con la presencia de libros de textos.

#### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura en las aulas de la U.P

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.

El caso del municipio de La Matanza”

- Describir la utilización de libros de textos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su relación con el proceso alfabetizador en las aulas seleccionadas.
- Indagar en las configuraciones docentes sobre las trayectorias escolares de sus alumnos y su relación con las propuestas pedagógicas implementadas y logros alcanzados.

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio llevado a cabo en tres escuelas de características socioeconómicas y culturas similares pertenecientes al barrio de Gregorio de Laferrere del partido de La Matanza durante 2019.

De un universo conformado por los nueve cursos que constituyen la UP en el turno mañana de dichas escuelas, se trabajó con una muestra intencional de cuatro, de los que se tomaron los registros de las prácticas de enseñanza que constituyen las unidades de análisis del presente trabajo de investigación.

Para esta selección, en un primer momento se establecieron conversaciones con directivos y maestras en cada una de las escuelas con el propósito de establecer una caracterización institucional de la enseñanza de la lectura y la escritura. En un segundo momento se visitaron las aulas de dichas maestras y se realizaron diferentes observaciones para luego, en un tercer momento, seleccionar aquellas donde se evidenciaron lo que en un apartado anterior dimos en llamar “buenas prácticas”.

En ellas se observó la existencia de tres indicadores: propuesta pedagógica convocante, enfoque de diversidad en situaciones de escritura y de lectura con libros, intervenciones docentes andamiando el proceso de aprender a leer y a escribir. De allí que trabajamos específicamente con los cuatro registros mencionados.

Los instrumentos metodológicos utilizados para la construcción de datos han sido:

- Observación participante y no participante
- Entrevistas semiestructuradas

Dichas observaciones y entrevistas han sido realizadas según en siguiente esquema:

**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.**

**El caso del municipio de La Matanza”**

|                      |    | <b>Escuela 1</b>      | <b>Escuela 2</b>                              | <b>Escuela 3</b>   |
|----------------------|----|-----------------------|-----------------------------------------------|--------------------|
| <b>Observaciones</b> | 12 | 4                     | 4                                             | 4                  |
| <b>Entrevistas</b>   | 8  | 1 MG<br>1ºAño<br>1 VD | 1 MG 1ºAño<br>1 MG 2ºAño<br>1 MA 2ºAño<br>1 D | 1 MG 1ºAño<br>1 OA |

MG: Maestra de Grado- MA: Maestra de Apoyo- OA: Orientadora de los Aprendizajes -

D: Directora. VD: Vicedirectora

Si bien se decidió no efectuar entrevistas a niños/as, durante el transcurso de la investigación se sucedieron diálogos informales que surgieron espontáneamente en la cotidianeidad escolar y que han sido incluidos en los casos que resultaron relevantes para el presente trabajo. Los mismos fueron registrados en el cuaderno de campo de la tesista.

Cabe aclarar que durante los años 2020 y 2021 se mantuvo el contacto con la Vicedirectora de la escuela 1 y con la Directora de la escuela 2, con quienes en distintas oportunidades se compartieron diálogos ocasionales acerca de la reconfiguración de las prácticas durante el contexto de Pandemia. Además de sus preocupaciones y pareceres sobre el vínculo pedagógico que las escuelas iban pudiendo construir y sostener, se nos ofreció material institucional que daba cuenta de ello, como fragmentos de secuencias didácticas en fotos y/o videos llevados a cabo desde la virtualidad posible.

Esto último motivo a incluir en este trabajo un capítulo más dando cuenta de las características que adoptó el proceso de alfabetización con libros durante ese período que tuvo una duración de diecisiete meses hasta el retorno a la presencialidad.

A continuación, daremos cuenta del contexto en el cual se desarrolló esta investigación, por lo que procedemos a describir las instituciones en el municipio.

### **La Matanza: sus escuelas primarias**

El partido de La Matanza, creado en 1778 (Agostino, 2028: 17) se encuentra ubicado en la provincia de Buenos Aires, dentro del sector denominado genéricamente como Gran Buenos Aires. Es el municipio más extenso del conurbano contando con una superficie total de 325,71 kilómetros cuadrados y una población que asciende a 2.233.860 habitantes, según el INDEC<sup>5</sup>.

Este amplio territorio se encuentra atravesado por el Río Matanza-Riachuelo, cuya cuenca fluvial es la más contaminada de la argentina constituyendo el problema ambiental más visible del país, según informes de la Autoridad de Cuenca matanza Riachuelo (ACUMAR) ente interjurisdiccional de derecho público creado en 2006 por la Ley nacional 26.168 del Poder Ejecutivo Nacional para la recomposición de este ambiente y la mejora de la calidad de vida de la población aledaña.



Fuente: “Atlas del conurbano bonaerense” Disponible en  
<http://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=216>

<sup>5</sup> Población, Superficie y densidad por partido según demarcación departamental Población Proyectada al 1º de julio de 2019 en base a datos de los Censos 2001 y 2010. Fuente: INDEC - Dirección Provincial de Estadísticas

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.

El caso del municipio de La Matanza”

Según el CENSO 2010, en La Matanza se registraron 447.306 viviendas, siendo la casa el tipo predominante, 80,32%<sup>6</sup>

**Tabla 1: Partido de La Matanza, total de 24 partidos del GBA y provincia de Buenos Aires. Total de viviendas (particulares y colectivas) y tipo de viviendas**

| VIVIENDAS                                      | La Matanza |       | Total 24 partidos |       | Buenos Aires |       |
|------------------------------------------------|------------|-------|-------------------|-------|--------------|-------|
| Total de viviendas (particulares y colectivas) | 447.306    |       | 2.997.294         |       | 5.377.786    |       |
| Porcentaje de viviendas (a)                    | 14,92      |       | 55,73             |       | 38,94        |       |
| Tipos de Viviendas                             | Casos      | %     | Casos             | %     | Casos        | %     |
| Casa                                           | 359.347    | 80,32 | 2.466.557         | 82,28 | 4.383.106    | 81,50 |
| Rancho                                         | 4.464      | 1,00  | 21.037            | 0,70  | 40.087       | 0,75  |
| Casilla                                        | 14.658     | 3,28  | 80.405            | 2,68  | 122.169      | 2,27  |
| Departamento                                   | 64.903     | 14,51 | 410.004           | 13,68 | 804.140      | 14,95 |
| Pieza en inquilinato                           | 2.891      | 0,65  | 12.452            | 0,42  | 16.569       | 0,31  |
| Pieza en hotel familiar o pensión              | 149        | 0,03  | 1.405             | 0,05  | 2.222        | 0,04  |
| Local no construido para habitación            | 848        | 0,19  | 5.091             | 0,17  | 8.117        | 0,15  |
| Vivienda móvil                                 | 46         | 0,01  | 343               | 0,01  | 1.376        | 0,03  |

Estas viviendas se distribuyen entre las 15 localidades que conforman el partido de las cuales **Gregorio de Laferrere**, territorio donde se encuentran las escuelas que conforman el universo de análisis de esta investigación, se halla en el centro del partido.

<sup>6</sup> Programa de Estudios del Conurbano. Universidad Nacional de Avellaneda. (2015). Disponible en <http://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=218> Consultado el 27 de Mayo de 2021.



Registros emanados del trabajo de campo dan cuenta de la preponderancia de casas bajas y de la existencia de algunas calles aún sin asfaltar. El trabajo en cooperativas, la changa y/o el empleo informal constituyen la modalidad de sustento familiar más común, en varias ocasiones los niños/as participan de esta actividad. Estos últimos suelen almorzar en los comedores escolares, construyen relaciones afectuosas con su escuela, a la que suele asistir toda la familia, incluso varias generaciones.

Tanto los docentes como los alumnos participantes de esta investigación, viven en el partido de La Matanza, más exactamente en Gregorio de Laferrere, localidad donde se encuentran también las instituciones en las que estudian o trabajan.

Aquellos jóvenes y adultos que eligen estudiar la carrera docente, suelen hacerlo en los Institutos de Formación del partido. Tal es el caso de las cuatro maestras entrevistadas en este trabajo.

En el ámbito educativo, el partido de La Matanza corresponde a la Región Educativa N°3 de la Provincia de Buenos Aires. Cuenta con 216 escuelas primarias de gestión estatal distribuidas en tres distritos educativos; 30 de estas escuelas se encuentran en **Gregorio de Laferrere**, localidad que forma parte del sector que se denomina Distrital N°2.

Una de las problemáticas que atraviesa a las escuelas es el ausentismo de alumnos/as, la otra es violencia intrafamiliar, según expresan autoridades y docentes de las instituciones seleccionadas.

Todas las escuelas primarias cuentan con Equipo de Orientación Escolar (EOE)<sup>7</sup> y forman parte de diferentes redes barriales y nodos con los que trabajan interdisciplinariamente a favor de la educación de los niños y niñas del barrio.

Las tres escuelas con las que se trabaja en esta investigación cuentan con una matrícula que oscila entre los 500 y 600 alumnos/as inscriptos y se corresponden con el tipo de organización denominado “Jornada Simple”, por lo que los niños/as asisten en un solo turno, mañana o tarde, cuatro horas.

Mientras que las tres escuelas ofrecen como SAE (Servicio Alimentario Escolar) lo que se llama DMC (Desayuno o Merienda Completa), sólo una de ellas brinda el servicio de Comedor en la escuela, donde almuerza la mitad del alumnado.

Las tres instituciones cuentan con EOE, dos de ellas con los que se denomina “doble provisión”, esto significa que funciona un equipo en cada turno. La otra institución cuenta con un equipo cuyos profesionales rotan en días y horarios.

Todas las escuelas matanceras han sido alcanzadas por el Programa municipal “A la escuela, mejor con libros”, que se detalla en el Capítulo 3.

### **PLAN DE EXPOSICIÓN**

El presente trabajo se inicia con un **Exordio** donde se presenta una narrativa del cuaderno de campo escrita una mañana de Junio de 2019.

El **Capítulo 1** comienza abordando la Propuesta Pedagógica en tanto invitación amorosa a aprender que realiza el/la maestra a su alumno/a en un tiempo-espacio particular dentro del proceso alfabetizador. Se toma como eje de análisis la narrativa presentada en el Exordio poniéndola en tensión con otras narrativas a partir de observar la intervención docente, la presencia de libros en las aulas, las estrategias docentes y la planificación de las prácticas.

Por otra parte, el capítulo aborda la relevancia de las configuraciones y creencias docentes en las potencialidades educativas de sus alumnos y alumnas. Se toma a la docencia como una práctica artesanal teñida por las representaciones que cada docente construye acerca de sí

---

<sup>7</sup> Los EOE dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Lo profesionales que los conforman desempeñan los roles de OA (orientador/a de los aprendizajes) OE (orientador/a educacional), OS (orientador/a social) y algunas instituciones cuentan con un FO (fonoaudiólogo).

mismo, de la escuela, de los niños/as y sus familias, que obstaculizan o benefician al proceso alfabetizador.

El **Capítulo 2** aborda la alfabetización en tanto práctica sociocultural relacionada fuertemente a cada contexto histórico y político. Se analizan los procesos que llevaron a la escuela primaria a constituirse en la institución por excelencia dedicada a la alfabetización para concluir con el análisis de la constitución del campo pedagógico intentando comprender los diferentes modelos, métodos y enfoques que se fueron gestando en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura y las disputas, que aún persisten, entre ellos.

En capítulo continúa abordando la Unidad Pedagógica como tramo específico y fundamental dentro de las trayectorias escolares de los niños y niñas. La UP es analizada como política de inclusión en sí misma, para luego profundizar su análisis desde los Diseños Curriculares para el Nivel Primario y desde los Marcos Normativos vigentes, concluyendo con las particularidades que esta adopta en las distintas instituciones educativas.

El **Capítulo 3** aborda la importancia del uso de libros como favorecedores de la formación de lectores y escritores durante el proceso alfabetizador focalizando en el Programa “A la escuela, mejor con libros” que la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas implementa en el municipio de La Matanza

El **Capítulo 4, Post scriptum**, surge de una situación imprevista e inédita que atravesó a las escuelas y al proceso alfabetizador durante 2020y 2021, la Pandemia por COVID-19. Esta situación inédita encontró en los libros el recurso posible para que cada niño y niña de La Matanza pueda continuar aprendiendo, contando con los materiales en sus propios hogares. Las **Conclusiones** a las que se arribaron como resultado de la reflexión sobre las prácticas analizadas en esta tesis

## Exordio

*Mañana de Junio de 2019, en una escuela de La Matanza*

*Han entrado del recreo y ya están en sus lugares, en grupos de a cuatro. Murmuran entre ellos. La maestra va pegando en el pizarrón carteles con palabras, formando títulos de cuentos y canciones ya trabajadas. Arma tres: “El Nabo Gigante”, “Habla el lobo”, “Manuelita la tortuga”. Algunos niños van leyendo las palabras a medida que ella las pega y dice que se trata de títulos de libritos o canciones que ya han leído.*

*\_ ¡Habla el lobo! ¡Habla el Lobo! ¡Leelo otra vez!*

*\_No, seño, era largo, no lo leas.*

*\_Si! ¡Leelo otra vez seño! ¡Leé el capítulo que Caperucita llevaba la espada*

*La maestra pide al grupo que lean lo que acaba de poner en el pizarrón. Van leyendo juntos. Nuevamente la niña que había solicitado por la lectura de “Habla el lobo” pide que se lea el capítulo de la espada. La maestra consulta al grupo si recuerdan ese momento de la historia y remarca que “Habla el Lobo” es una novela.*

*\_ ¿Alguien se acuerda por qué habíamos dicho que era una novela?*

*\_Porque es todo, así como “El Sultán”, que está todos los días y no termina*

*\_Claro, es parecido, porque en la tele y en los libros, las novelas tienen capítulos, como el que recuerda Cande, que es el Capítulo 2 del libro “Habla el Lobo”, recuerdan esa partecita?*

*\_Caperucita traía una espada para matar al lobo.*

*\_No lo sabemos. El lobo dijo que no sabía para qué la llevaba. Pero bueno...después nos fijamos bien en el libro. Porque ahora les quiero proponer otra cosa, ¡a ver si se animan!*

*La maestra propone leer los tres títulos y con el grupo hacen un comentario breve de cada historia. Luego toma una bolsita y va colocando en ella las palabras que despega del pizarrón. Las mezcla mientras explica la consigna:*

*\_Acá están las palabras que forman los títulos de esas tres historias. Las voy a mezclar bien y vamos a sacar tres palabras, sin mirar, y ver qué nuevo título se arma, ¿probamos?*

*\_Falta “Dailán Kifki”!*

*\_Si, si, falta porque todavía no lo terminamos de leer.*

*\_Faltan muchos capítulos*

*Mientras mezcla, va hipotetizando sobre las palabras que podrían salir y los niños van imaginando qué historia se podría escribir.*

*\_ ¿Y si sale LOBO y NABO?*

*-que el Lobo hizo una ensalada con el nabo.*

*Finalmente, tres niños sacan cada uno una palabra de la bolsa y la maestra las pega en el pizarrón. Se arma: MANUELITA -LA -GIGANTE. Los niños leen el nuevo título y la*

maestra explica:

\_ Ah! pero ahora tenemos un nuevo título: “Manuelita, la gigante”. ¡Entonces Manuelita podría ser otra cosa! ¡Podría no ser una tortuga! Podría ser...

...que Manuelita preparó una sopita y después apareció alguien secreto y le puso algo para que se haga gigante, la tomó y empezó a ser gigante, gigante

\_ Muy bien, pero en una de esas no es una tortuga, porque dice “MANUELITA LA GIGANTE”, en una de esas es una persona gigante que se llama Manuelita. O puede ser... ¡una jirafa gigante!

\_una vaca! ¡Una mariposa gigante!

\_ Bien. Vamos a hacer así. En cada grupito voy a dejar una hoja donde van a escribir la historia, pero tienen que ponerse de acuerdo. Primero van a decidir quién del grupo es el que va a escribir y los demás, le van a dictar, pero tienen que ponerse de acuerdo en lo que todo el grupo quiere escribir.

La maestra va consultando sobre los encargados de escribir y remarca que no van a escribir lo que quieren sino lo que el grupo decida. Se acerca a uno de los grupos, conformado por dos niñas y dos niños, consulta a cerca de qué es Manuelita en ese grupo

Niño V\_ Es una jirafa!

Niña C\_ No, mejor ponemos que Manuelita es una humana chiquitita y apareció un mago y se hizo grande, grande, grande.

MG\_ ¡Se hizo gigante!

Niña C\_ Intentamos escribir grande, pero escribimos aaande

MG\_ No importa, como salga, después lo vamos a ir corrigiendo. (la MG atiende la pregunta de un niño de otro grupo que se acerca)

El grupo sigue deliberando qué escribir.

Niño T\_ Gigante, mejor

Niña C\_ Mejor la humana, “Manuelita a humana”. ¡Dale! Díganme (pidiendo que le dicten)

Niño T\_ Es una tortuga, mejor

Niña J\_ ...y le puso un hechizo, y encontró a su papá...

Niña C\_ (mientras escribe va diciendo) seee enconnnntrooo

Niña J\_ ese de sol.

Niña C\_ enconnnntro...tro...tro...trrrrooo. Dale, decime.

Niña J\_ se encontró a su papá.

Niño V\_ No, no estoy de acuerdo (las niñas siguen escribiendo lo que van pensando ellas)

Niño V\_ no, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo

Niña J\_ con suuuu papá

Niña C\_ ay...puso so...jajaja so papá

Niña J\_ sopa?

Niño V\_ no estoy de acuerdo

Niña C\_ muy gracioso

## Capítulo 1: La Propuesta Pedagógica

*“Entonces, ¿con la pasión alcanza?  
Tal vez es hora de volver a mirar el hecho educativo,  
ya no desde las polarizaciones, sino desde una concepción amplia  
que busque abordarlo de modo integral.  
Porque el hecho educativo incluye todos esos componentes,  
y limitarlo a alguno de ellos lleva inevitablemente a perder  
de vista su real complejidad y riqueza,  
y a desaprovechar el potencial que cada dimensión tiene para aportar”  
(Gvirtz, Silvina. 2015)*

### 1.1.- A qué llamamos Propuesta Pedagógica

Proponer, tiene que ver con invitar. Se invita a algo que será bueno, placentero, donde se supone que al menos quien invita, disfruta. Si lo que se propone guarda relación con el ámbito escolar, entonces podemos decir que se trata de una propuesta pedagógica, puesto que todo cuanto sucede en la escuela, es pedagógico por definición. Luego queda en la particular habilidad del invitador provocar en el invitado el deseo de participar de la propuesta, cuestión que se torna más o menos probable según el entusiasmo y el convencimiento que quien invita deposita en ella.

Se invita desde el afecto, con el decir y con el hacer. Se invita con la mirada, con la tonalidad del mensaje, con la postura corporal. Una propuesta, en tanto invitación a construir algún tipo de lazo, guarda estrecha relación con lo intersubjetivo, motivo por el cual excede a lo emocional. Cuando todo esto sucede, tenemos garantizado el vínculo pedagógico, condición indispensable para enseñar y aprender.

Educación, enseñar, aprender son acciones que suceden entre cuerpos, no entre organismos, dirá Brailosvsky (2019). Es decir, mientras que las emociones son más cercanas a los instintos y se configuran en el terreno de lo individual, lo afectivo se sitúa en el plano de la intersubjetividad, de lo relacional, de lo situado.

Cuando la maestra de Primer Año propone leer y escribir a niños y niñas que aún no lo hacen convencionalmente, está haciendo una invitación afectiva, amorosa, a tender lazos con el

mundo letrado. Con su intervención está marcando, en cierto modo, el destino lector de esos niños y niñas, su gusto por la lectura, su entusiasmo y ganas de aprender. Está andamiando el tránsito a la cultura escrita, favoreciendo su inclusión

La propuesta será más o menos efectiva, en tanto el/la docente la viva como una verdadera oportunidad profesional de transformar la vida de sus alumnos y alumnas, abriéndoles la puerta a la lectura y a la escritura, en tanto derechos esenciales. Su posicionamiento ante la tarea de enseñar, es clave.

¿Qué propuestas pedagógicas proponen los maestros de la UP? ¿En qué medida andamian el proceso alfabetizador? ¿Constituyen estas propuestas verdaderas experiencias de aprendizaje para los niños y niñas que se encuentran iniciando su trayectoria escolar?

Cuando hablamos de Propuesta Pedagógica nos referimos a la situación didáctica en la que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se suceden en un tiempo-espacio preciso durante la jornada escolar. En términos de Roegiers y Peyser (2000), se trata de una situación que “evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno o grupo de alumnos deberá articular a fin de resolver una tarea determinante, con el andamiaje del docente”.

Al hablar de andamiaje, tomamos las ideas que Bruner enunció inspirado en la teoría vigotskyana (1996: 85,86) en el sentido de intervenir ofreciendo un sostén que otorgue seguridad al niño/a y lo anime a avanzar progresivamente apoyándose en lo que la maestra va ofreciéndole hasta tanto internalice el conocimiento y pueda hacerlo autónomamente. Una propuesta pedagógica que andamia opera, en términos de Bruner, como un verdadero “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje”, escrito en el caso de la alfabetización, siendo “el que ayuda al niño a atravesar la Zona de Desarrollo Próximo para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje” (Bruner, 1996: 87)

En la escena narrada se puede apreciar cómo la maestra evoca información conocida para los niños y niñas: palabras de títulos de cuentos ya leídos en clase. No se trata de cualquier palabra, cada uno se enmarca en un contexto, el de las situaciones de lectura a través del docente sucedidas en las clases. Presentarlas de manera azarosa, de manera aleatoria a modo de juego extrayéndolas de una bolsa de palabras, provoca que los alumnos y alumnas tengan que articular esa información para resolver la primera consigna presentada: armar un título

con sentido para luego, a partir de él, escribir un cuento nuevo. La intervención de la maestra es andamiante, situación que se ve claramente cuando hipotetiza sobre posibles historias, induciendo al grupo a ir por más, a inventar, a recrear sobre lo ya conocido.

Cuando finalmente queda armado el título definitivo: “Manuelita, la gigante” y la docente dice “*¡Entonces Manuelita podría ser otra cosa! ¡Podría no ser una tortuga! Podría ser...*” está ofreciendo el sostén que los niños necesitan para poder avanzar en la construcción de un relato nuevo sacando a Manuelita de su condición de tortuga e instalando la posibilidad de que sea otro ser.

Esto, que puede parecer insignificante, cobra mucho sentido ante la tendencia de los niños y niñas pequeños de considerar que alguien llamado Manuelita debe ser indefectiblemente una tortuga, y viceversa.

Lev Vigotsky (1931), desde su teoría sociohistórica cultural, acuñó el concepto de Zona de Desarrollo Próxima (en adelante ZDP) trayendo otra mirada al desarrollo del lenguaje escrito. Este desarrollo implica tratar de “aprovechar la *zona* que existe entre lo que las personas pueden descubrir o comprender cuando se les presenta algo frente a ellas y lo que pueden generar por su propia cuenta, esa es la ZDP” (Bruner, 1996: 85)

En la planificación de la clase presentada pudo observarse la previsión docente en la organización de situaciones de escritura en grupos heterogéneos de niños y niñas en lo que a niveles de conceptualización refiere, a fin de favorecer el desarrollo de esta ZDP. En el relato puede verse cómo la niña más alejada del sistema de escritura es andamiada por su compañera, quien le dicta y le indica las letras a poner:

*Niña C\_ (mientras escribe va diciendo) seee enconnnntrooo*

*Niña J\_ ese de sol.*

*Niña C\_ enconnntró...tro...tro...trrrrooo. Dale, decime.*

Esta situación se generó porque existió una decisión previa de la docente en cuanto a las condiciones en las que se realizaría el trabajo:

*\_ Bien. Vamos a hacer así. En cada grupito voy a dejar una hoja donde van a escribir la historia, pero tienen que ponerse de acuerdo. Primero van a decidir*

*quién del grupo es el que va a escribir y los demás, le van a dictar, pero tienen que ponerse de acuerdo en lo que todo el grupo quiere escribir.*

Dejó una única hoja, intencionalmente, para reforzar la indicación de que fuera uno solo quien escribiese y los demás debían dictar, tal como lo hacen de manera cotidiana en situaciones de dictado al maestro. Todo esto debía suceder con posterioridad a un acuerdo al que tenían que llegar acerca de qué escribir. Puede verse entonces que no sólo se trataba de escribir, de determinar qué letras, cuántas y en qué orden ubicarlas para expresar por escrito una idea, sino que la propuesta presentada por la docente también tenía que ver con contenidos actitudinales, con competencias convivenciales, como lo son escuchar y respetar al otro, negociar, aceptar, acordar. En este caso, en cómo decidir qué escribir, no deliberadamente por decisión de uno sino como resultado de un acuerdo colectivo, entre varios.

En este sentido, podemos afirmar que la propuesta pedagógica excede a la situación didáctica en sí; que, si bien la contiene y condiciona, a la vez las trasciende y muy a menudo la determina. La propuesta genera vínculos en el modo de invitar, empatía en la estrategia que adopta para generar interés, acciones en su forma de movilizar. Mientras que la situación didáctica tiene que ver con el *qué*, la propuesta en su conjunto tiene que ver con el *cómo*. El *qué* y el *cómo* conforman la experiencia.

“Tener una experiencia con algo\_ sostiene Byung-Chul Han tomando la idea de Heidegger\_ significa que eso nos concierne, nos arrastra, nos oprime o nos anima” (2017: 12)

Surge entonces preguntarnos si el acto de leer constituye en sí mismo una “experiencia de lectura”, y la respuesta es que no. Para que un acto de lectura se transforme en experiencia, al *qué* y al *cómo* de la propuesta habrá que sumarle el *con qué*, es decir, el recurso como componente esencial de la experiencia lectora. Ese recurso, milenario y esencial, es el libro.

La existencia del libro es condición necesaria, aunque no suficiente para enseñar y aprender a leer. El libro constituye también el andamiaje que acompaña al niño/a en el descubrimiento del sistema de escritura para luego transformarse en el recurso indispensable que le abre las puertas al mundo.

Se requieren muchos y diversos libros en las aulas, en las instituciones educativas, en los hogares de los niños y niñas, para intentar asegurar que se sucedan variadas y singulares experiencias de lectura.

Como sostiene Berta Braslavsky, (1992) el niño debe disponer en su aula de biblioteca y de distintos materiales de lectura, debe manipular libros, diarios, prospectos, guías, avisos. Pero todo eso, si bien es necesario no es suficiente. La intervención docente en tanto constructor de andamiajes, es imprescindible para que con tales recursos esa propuesta pedagógica constituya una verdadera experiencia de lectura.

Durante el trabajo de campo pudo observarse que las diferentes aulas contaban con una biblioteca armada por la docente en un rincón o caja móvil. Sin embargo, el uso de ese espacio difería en cada grupo y en las diferentes intervenciones docentes. Al respecto profundizamos en el apartado siguiente

## **1.2.- La propuesta pedagógica en tanto intervención docente. La biblioteca del aula**

Las propuestas pedagógicas que la maestra/o presenta a sus alumnos/as que comienzan la escolaridad primaria se torna claves en términos de inclusión educativa. Si tales propuestas logran constituirse en verdaderas experiencias de aprendizaje, impactarán favorablemente en la subjetividad de los niños y las niñas habilitando procesos de aprendizajes posteriores a lo largo de su trayectoria escolar.

Las situaciones de lectura y de escritura que se generan en las aulas de la UP persiguen en su mayoría el mismo propósito didáctico: formar lectores y escritores. Pero toda propuesta pedagógica consta también de un propósito comunicativo, que remite a la significatividad social que tal propuesta tiene en el entorno inmediato del sujeto. En el caso del trabajo con la biblioteca del aula, el/la docente cumple los dos propósitos mencionados, por eso se la considera fundamental en los inicios de la alfabetización.

En las aulas visitadas para la presente investigación, se pudo observar que cuando la docente propone a los niños y niñas participar activamente de la organización de la biblioteca del aula y los anima a explorar el material, a elegir, rotular, clasificar y a armar fichas de préstamo,

por ejemplo, los implica en una experiencia que los arrastra y anima a hacer algo de lo que ella también disfruta.

Como señalan Castedo y Torres (2015: 9) “la organización de la biblioteca en el aula de los primeros grados garantiza el acercamiento diario de los niños a un conjunto de libros, principalmente cuentos, también poesías, novelas, obras dramáticas para títeres o actores, enciclopedias, diccionarios y otros libros de información.”

Pero como ya lo hemos señalado, “Solo libros no bastan”. Los libros pueden estar en el aula, pero es el trabajo del docente el que transforma a los alumnos/as, a los libros y a sí mismo en una comunidad de lectores y, al hacerlo, enseña a leer y a escribir.

Los niños que transitan la Unidad Pedagógica, primero y segundo año de la escolaridad primaria, están viviendo sus primeras experiencias de escolarización en un nivel diferente a lo que es el Nivel Inicial. Los espacios, tiempos y rutinas institucionales difieren ampliamente a pesar de los acuerdos alcanzados entre el Jardín y la Escuela Primaria en términos de articulación entre niveles. Existen también niños y niñas que por diversas cuestiones no han transitado el Nivel Inicial, situación que torna aún más especial la primera experiencia de escolarización en el nivel primario.

Uno de los propósitos de la educación primaria para el Primer Ciclo del nivel, es “ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita” (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2017: 47), situación en la que la figura del/la docente se torna fundamental puesto que es ella/él quien construye y ofrece estas condiciones para que el aprendizaje suceda.

Desde la teoría sociohistórica cultural fundada por Vigotsky entendemos que el maestro interviene activamente como constructor del andamiaje facilitando a sus alumnos/as la construcción de su conciencia y de su control interno, fundamentales en el proceso de alfabetización.

El Diseño Curricular establece como objetivos para el período de dos años denominado Unidad Pedagógica que los niños y niñas “desarrollen prácticas de lectura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de

conocimiento para acceder a significados” así como también que “participen de prácticas de escritura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento

para adecuar sus producciones al contexto, que las puedan revisar y modificar lo que consideren necesario.” (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2017: 47)

En este sentido, una de las condiciones didácticas que la maestra o maestro alfabetizador no puede dejar de garantizar es hacer que los niños y niñas ingresen a la lectura y a la escritura por lo que Mirta Torres<sup>8</sup> llama “la puerta grande”.

Una propuesta pedagógica que invita a los niños y niñas a entrar por la “puerta grande”, es aquella que lo hace desde el sentido que adquiere en nuestras sociedades contemporáneas, aprender a leer y aprender a escribir. Por eso, a decir de la autora, es condición irrenunciable para el docente alfabetizador que no sólo focalice su intervención en enseñar a leer, sino que fundamentalmente lo haga en enseñar qué es leer y qué es escribir. En palabras de Mirta Torres, “que enseñe de qué se trata leer y de qué se trata escribir”

“Entrar por la puerta grande”, señalaba Torres en su visita a la Universidad de La Matanza en 2018, es “entrar por la puerta de los sentidos”, para lo cual la intervención docente se torna clave. Introducir a los niños y niñas en la cultura letrada requiere de intervenciones que tiendan a crear las condiciones que permitan a los alumnos y alumnas actuar como lectores y escritores desde el mismo momento que ingresan a la institución escolar, desterrando aquellas intervenciones que “reducen el acto de leer

al descifrado de un texto, sostenidos en la idea de que leer es transformar unidades gráficas en unidades sonoras.” (Torrealba y López, 2018: 85)

El mismo Vigotsky (1979: 59) se lamentaba diciendo que “se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal”

En las observaciones realizadas pudo percibirse que el uso de la biblioteca del aula forma parte de las actividades habituales en cada uno de los grupos.

En uno de ellos, la biblioteca es una caja grande, forrada de manera atractiva, conteniendo diferentes “libritos” de cuentos, así los llaman la maestra y los niños aludiendo a su tamaño

---

<sup>8</sup> La Profesora Mirta Torres, especialista en lectura, escritura y alfabetización inicial, se desempeña como Directora Provincial de educación Primaria, de la Dirección General de Cultura y Educación desde 2019

y cantidad de páginas. En uno de los laterales de la caja, se encuentra el listado de títulos, escrito por la docente, en letra imprenta mayúscula. Cuando se agrega algún texto a la caja, ella lo anuncia y escribe el título asignándole el número correlativo correspondiente.

Solo los fines de semana largos se hacen préstamos para el hogar, el resto del año el material se utiliza en la escuela. Los niños y niñas acceden libremente a él cuando terminan de copiar la tarea, durante

la última hora de clases. Revuelven, exploran, comparan libritos y toman uno o dos. Los miércoles la maestra les lee algo de la biblioteca. El texto a leer lo eligen teniendo en cuenta las recomendaciones y comentarios que hacen quienes durante la semana estuvieron explorando o leyendo ese material.

Resulta interesante el espacio de intercambio que se genera en esta elección, cuidadosamente guiado por la maestra. Sus intervenciones dan participación no solo a quienes ya leyeron o conocen el cuento, sino que invita al grupo a hipotetizar buscando la complicidad de los que aquellos para que no revelen la trama ni el final de la historia. Pudo observarse cómo la invitación de la maestra a escuchar leer tiene efectos directos en la audiencia, y que cuando ella disfruta de la lectura del texto elegido, el grupo se implica en el relato y participa activamente del espacio de intercambio posterior.

El ejemplo más gráfico es el de una maestra que a lo largo del año fue instalando a la bruja Winnie como personaje de referencia en su grupo de alumnos/as. Conversando con ella, explicó que también lo había trabajado el año anterior con otro grupo de niños/as y que en su momento no había sido muy bien recibido por la directora de la institución cuando lo leyó en la planificación por ella presentada. Este fragmento de entrevista da cuenta de ello y de lo mucho que la docente disfruta con el personaje:

*MG\_ Ella me decía (¡y yo la entiendo, eh!) que por qué tomaba un personaje en inglés, un libro importado en lugar de usar algo nacional. Me decía sobre el nombre, Winnie y el gato, porque tiene un gato llamado Wilbur, como que era difícil para la escritura en primero, por el sonido de las letras, la w, y en eso tenía razón. Pero lo que yo quería era traer algo*

*divertido, que los haga disfrutar de la lectura, de escuchar el cuento, mejor dicho, algo diferente. ¡A mí me encanta, Winnie! Todos los libros que ves en la biblioteca son de mi hija. Le compré casi la colección completa cuando era chiquita. Ella aprendió a leer con Winnie. Esa bruja es lo más. (MG Escuela 2)*

Se pudo observar que cada vez que la docente anunciaba que iba a leer un cuento de esa colección, se creaba un clima de expectativa y disfrute con solo dos palabras de ella: “Llegó Winnie”. Tomaba un libro de la biblioteca del aula y siempre comenzaba con la lectura de las imágenes de la tapa invitando a hipotetizar o recordar el contenido. Porque sucedía que algunos niños ya lo habían leído, ya sea convencionalmente o a través de las imágenes, y el cuento pasaba a ser una historia conocida pero que querían volver a escuchar de la voz de la maestra. Al leer, ella cambiaba de voz para cada personaje, agregaba ruidos, generaba suspenso con sus tonos y silencios.

Al respecto, Delia Lerner sostiene que “al leer a los niños, el maestro “enseña” cómo se hace para leer. La lectura del maestro resulta de particular importancia en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos” (Lerner, 2001: 153) Por eso es necesario que, en el aula de la UP, cada propuesta pedagógica incluya una situación de lectura que constituya en sí misma una “gran ocasión”. Como dice Graciela Montes, “los niños están

en condiciones de escuchar leer siempre que el maestro consiga encantar a su audiencia.” (Castedo, Torres y otros, 2015). Pudimos observarlo en la escena relatada.

En esta gran ocasión la maestra o maestro hace del inicio de la lectura una ceremonia que adquiere en cada aula una dinámica diferente que ella/él comunica; “a veces, solo con gestos que no requieren de palabras: colocar su silla en un lugar del salón y sentarse con un libro en la mano, tomar el libro inmediatamente después de entrar al salón y saludar o acercarse al rincón donde están las cajas con los libros y colocar las alfombritas para que cada niño se ubique a su lado...” (Castedo, Torres y otros, 2015), o con dos palabras dichas por la maestra y que los niños y niñas interpretan, en complicidad.

Con otro de los grupos, se sucedió una charla informal con un niño, D, quien se acercó para mostrar su cuaderno durante un recreo. En una de sus páginas se veía una lista de títulos de cuentos, que la tesista, T; comenzó a leer en voz alta y dio lugar a esta conversación:

T\_ *“La Tortuga Gigante”, “Pollo primor”. ¡Cuántos cuentos! ¿Todos estos leyeron?*

D\_ *Si, los lee la seño. El pollo primor me daba risa.*

T\_ *¿Y La Tortuga Gigante?*

¿D\_ *¿Ah...si...ella le salvó la vida al cazador, viste? Y después...coso... viste cuando el cazador le apuntó con el rifle...coso...él se vio en los ojos de la tortuga, la reconoció. Y no la mató.*

T\_ *Mirá vos... ¿Y leyeron “El Patito Feo” también?*

D\_ *Ah, si... Ese cuento me hizo llorar...*

T\_ *¿Si? ¿Por qué? ¿Te lo acordàs?*

D\_ *si...él estaba sentado atrás del árbol*

T\_ *¿Quién?*

D\_ *El patito Feo*

T\_ *¿Qué le pasó?*

DD\_ *Porque...los hermanitos lo cargaban porque todos ellos eran... ¿cómo se dice...? (piensa) porque todo ellos eran amarillos, pero él gris, y por eso le pusieron el patito feo, y siempre lo cargaban. Y la mamá no les decía nada. Y se fue de la casa. Y encima con el invierno...coso...hasta que un día lo encontraron los ratones y lo criaron. Y después se hizo grande. Y pasó un viento...y los volaba a los ratones...los sacaba volando.*

T\_ *Me dijiste que ese cuento te hizo llorar....*

D\_ *Si...cómo se asustaba...y extrañaba a la familia...*

De la escena relatada puede inferirse una intervención docente significativa. D es un niño inquieto, con dificultades para seguir el ritmo de la clase debido a las reiteradas veces que deambula por el salón por motivos diversos. Ante esto, su cuaderno suele estar incompleto prácticamente todos los días. Sin embargo, algo ocurrió cada vez que su maestra leyó (situación que no hemos tenido la oportunidad de presenciar) que cautivó la atención del niño llegando a implicarlo con las historias.

La intervención docente, logró combinar los componentes de la propuesta pedagógica convirtiéndola en una verdadera experiencia de lectura través del maestro.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, a diferencia del aprendizaje del habla que se realiza de manera intuitiva y por inmersión en entornos hablantes, requieren de la enseñanza sistemática, intencional y sostenida en el tiempo.

Al respecto, Braslavsky (1992: 4) sostiene, siguiendo a Vigotsky (1979: 97), que “a diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en los procesos psicológicos superiores no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no son construcciones internas del individuo solo, no se adquieren por inmersión. Responden a la ley de internalización según la cual una operación externa, intersíquica, se transforma en intrapsíquica. El entorno social empieza a intervenir activamente desde que el niño nace y, por eso, la infancia es el centro de la prehistoria de los procesos psíquicos superiores y de los saberes”. Cuando el niño/a se inicia en la escolaridad primaria, esa intervención externa es la que genera la maestra, constituyendo el primer paso en su formación lectora, situación que pudimos observar en la escena presentada.

De allí que decimos que la riqueza del proceso alfabetizador se dará en tanto exista variedad de materiales de lectura, y que estos guarden conexión con las vivencias cotidianas que niños y niñas experimentan en sus contextos particulares. De allí la importancia que la escuela, la maestra, conozca y valore las experiencias vividas por sus alumnos y alumnas, es decir, los modos de vincularse con la lectura y la escritura que se suceden en los entornos familiares. ¿Se lee en ese hogar? ¿Se lee y también se escribe, o solo se lee? ¿Quién lo hace habitualmente? ¿En qué circunstancias?

Las respuestas a estos interrogantes darán cuenta de la imperiosa necesidad de que la escuela ponga en manos de los niños y las niñas diferentes portadores textuales. En este sentido la creación y puesta en marcha de la biblioteca del aula con libros que respondan a intereses diversos, facilitará el acercamiento y el disfrute de ellos y también de sus familias, cuando los libros llegan al hogar a partir de diferentes estrategias docentes.

Cuando preguntamos a una de las maestras sobre la planificación y armado de la biblioteca de su aula, relató la intencionalidad que tuvieron con la Orientadora de los Aprendizajes (OA) en sumar ciertos textos de fútbol y álbumes de figuritas de Dragon Ball Z desechados por sus hijos adultos, ante el conocimiento de que dos de sus alumnos seguían esta serie.

Por otra parte, ambas docentes explican que la selección de otros libros de cuentos tuvo la intencionalidad de incluirlos en posteriores secuencias didácticas:

.

*“lo que hicimos fue buscar, pedir a la bibliotecaria, a las compañeras, entre nosotras, cuentos con gatos, que tuvieran en sus títulos la palabra gato. A principio de mes renovamos libritos de la bibliotequita para renovar el interés y ahí pusimos los tres que encontramos: “El gato con Botas”, “Un gato como cualquiera”, “La niña que perdió a su gato”. Y ya armamos una secuencia didáctica que partía de detectar, en una actividad de exploración del material, los cuentos con animales en una primera instancia, leer sus títulos, hipotetizar sobre su contenido, y después en una segunda instancia, separar sólo los cuentos con gatos. Luego siguieron actividades de lectura, de análisis de cada gato personaje y más.” (MG Escuela 3)*

En otra de las escuelas, una maestra nos relata que, con sus compañeras de Primer Ciclo, están fomentando la construcción de bibliotecas en los hogares de los niños y niñas. Cuentan que aprovechan las reuniones con las familias para enfatizar la importancia de guardar los libritos de literatura que cada año reciben junto a los manuales, por parte del municipio de La Matanza, e ir armando un estante, cajón o similar donde “atesorar” \_así lo llaman\_ historias y aventuras.

*“Esta idea nos surgió al ver que los libritos que vienen para armar, adentro de los manuales, no eran valorados como “libros”. Como que no le daban ese valor. Será porque ellos mismos los recortan y pegan y por lo general no les quedan prolijos, no sé. Pero son cuentos clásicos o tradicionales, muy lindos, y lo que queremos es que en lugar de tenerlos en cualquier lado*

*los puedan ordenar a modo de biblioteca en casa. La bibliotecaria los estimula regalándoles algunos que otros cuando cuentan cómo y dónde armaron su biblioteca.” (MG Escuela 1)*

Pero como dijimos: “Solo libros no bastan”. Los niños y niñas pueden estar inmersos en un ambiente alfabetizador, en el aula o en el hogar, pero es la intervención del docente la que otorga sentido, acercándolos a la lectura esa “la puerta grande” a la que hace referencia Mirta Torres.

Sin embargo, si bien solo libros no bastan, sin ellos no puede formarse lectores y escritores; su presencia en la vida de los niños y niñas se hace imprescindible. Como sostiene Silvina Gvirtz, “así como a jugar al fútbol no se puede aprender sin una pelota, tampoco se puede aprender a leer si faltan libros.”

En las escuelas de La Matanza, la existencia de libros en las aulas y en los hogares, está garantizada. Dedicaremos un capítulo del presente trabajo para dar cuenta de ello.

La importancia de sostener en el aula situaciones de lectura a través del maestro es que esto incide directamente en el propósito fundamental de las Prácticas del Lenguaje en la escuela primaria: formar lectores y escritores. Mirta Castedo y Mirta Torres sostienen que “en el rincón del aula donde se ha organizado la biblioteca, el maestro lee para sus alumnos; selecciona cuentos literariamente consistentes, buenas historias, cuentos tradicionales o de autores contemporáneos, en lo posible bien ilustrados de modo que -aun los niños que no leen por sí mismos- puedan disfrutar de la exploración

de los libros al final de la lectura y aprender a reencontrar en ellos escenas que conservan en su memoria. Sabiendo que la lectura estará a cargo suyo, no elige pensando en las posibilidades de los niños de leer por sí mismos sino en la calidad de los cuentos y las ediciones.” (Castedo, Torres y otros, 2015:20)

### **1.3.- El lugar de la Planificación en la propuesta pedagógica**

Hablar de planificación requiere hablar de enseñanza, pues es precisamente sobre el proceso enseñante que el/la docente tiene injerencia directa; es la enseñanza y no el aprendizaje de

los alumnos/as lo que se puede planificar. Mientras el aprendizaje es un proceso interno que puede ser realizado por uno mismo, la enseñanza requiere de otro.

Para Gvirtz y Palamidessi (1998) la enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda. A la manera de los andamios que se colocan para construir un edificio y se van retirando a medida que el edificio se eleva, la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido y en tanto hipótesis de trabajo e instancia de preparación de lo que acontecerá en el aula, la planificación supone la explicitación de propósitos y objetivos en un espacio-tiempo, la selección y jerarquización de contenidos, el abordaje de los mismos a través de diversas construcciones metodológicas y el conjunto de previsiones en torno al registro y valoración de evidencias de aprendizaje. La conjunción de estos componentes puede dar cuenta de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que subyacen a su autor/a.

Si bien constituye un momento clave en la organización de la tarea docente y en el proceso alfabetizador en tanto precede y preside a la acción, pudo observarse que mientras que se dedica un tiempo importante a pensar qué y cómo enseñar, no se da un correlato directo en las planificaciones escritas presentadas por las docentes. Por lo general, las mismas ofrecen escasa información acerca de lo que acontecerá en el aula o, dicho en otras palabras, en las aulas sucede mucho más que lo que la planificación expresa. Como sostiene Silvina Gvirtz “la planificación puede ser muy buena, pero es en las clases donde efectivamente se dirimen los aprendizajes de los alumnos.” (Gvirtz, 2015: 91)

Pudo observarse que las maestras construyen diversas producciones a modo de “organizador”, o “agenda de trabajo” donde planifican, muchas veces informalmente, lo que van a proponer al grupo cada semana. Cuentan también con la planificación formal, es decir, con el documento que elevan a Dirección de la escuela. En estas planificaciones se observa un predominio de los contenidos por sobre las situaciones de enseñanza; más precisamente, puede leerse claramente una distribución de contenidos para un período de tiempo

determinado y el recurso a utilizar, mientras que la información acerca de las estrategias de enseñanza y de evaluación, resultan difusa.

No obstante, al observar lo que *de verdad* sucede en las aulas, y que se ha venido detallando en este trabajo de investigación, se pudo evidenciar que las propuestas pedagógicas contemplan los criterios de Diversidad y Continuidad que, a decir de Lerner, orientan y organizan la enseñanza. Observamos que, en el hacer, se ofrecen diversidad de situaciones, momentos, espacios para leer, tanto en el marco de una continuidad didáctica áulica, “acciones sostenidas a lo largo del año escolar” como continuidad institucional, “acciones sostenidas a través de los años escolaridad” según lo que refleja el Proyecto Institucional (Lerner,1997)

*MG\_ “En primer ciclo estamos trabajando historias con animales, en primero canciones, en segundo cuentos y en tercero fábulas. Por eso lo del cancionero y las nanas. Una canción con la que trabajamos muchísimo la lectura y la escritura fue “Cucú cantaba la rana”, por las partes repetidas que hacían más fácil leerla. Armamos una secuencia con esa, otra con Manuelita la tortuga y ahora vamos a trabajar con Había una vez una vaca” (MG Escuela 2)*

En esta escuela han planificado el abordaje de la Literatura institucionalmente en Primer Ciclo. Esta forma de organización de los formatos textuales permite garantizar que los alumnos y alumnas aborden cada uno con profundidad, acercándose a los tres transcurrida su trayectoria escolar en Primer Ciclo. Por otra parte, habilita al trabajo compartido entre docentes, quienes comparten las secuencias didácticas que van armando para cada texto en particular.

Siguiendo lo señalado por Gloria Edelstein en un trabajo realizado con E. Litwin: “(...) la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en "zonas de incertidumbre" que abren "intersticios" a las propuestas innovadoras” (Edelstein, 1996: 84)

En este sentido podemos decir que mientras que el currículum prescripto encuadra la Unidad Pedagógica en el primero y segundo año de la escolaridad primaria, las escuelas seleccionadas la extienden al tercer año del nivel, puesto que las docentes consideran que necesitan más tiempo para lograr los propósitos del ciclo en las Prácticas del Lenguaje.

Desde este enfoque, tanto en las planificaciones trimestrales como en las observaciones realizadas pudimos observar y diferenciar las cuatro situaciones fundamentales que han enunciado Kaufman y Lerner y que ponen en juego la posibilidad de producir e interpretar textos en las aulas de la UP:

-Situaciones de lectura (a través del maestro/ por sí mismos)

-Situaciones de escritura (a través del maestro/ por sí mismos).

“En las situaciones en las que los alumnos leen o escriben a través del maestro, los contenidos se encarnan en los quehaceres del lector/escritor y focalizan de manera privilegiada aspectos del lenguaje que se escribe” (Kaufman, A y Lerner, D, 2015)

En este sentido, los niños se concentran en el qué escribir, restándoles preocupación a qué letras se deben poner y cómo es su trazado.

La escritura a través del maestro les permite participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir, tomar decisiones acerca de cómo organizar el escrito para que sea comprendido o para producir un efecto deseado en el lector y revisar una y otra vez lo producido

Para Mirta Castedo (2019: 57) leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción

Una de esas condiciones la constituye el entramado espacio-tiempo, componente indiscutido de toda planificación. Con referencia a esto, y desde una dimensión institucional, podemos decir que las escuelas con las que se ha trabajado se encuadran en lo que el sistema denomina “Jornada Simple”,

lo que implica que los niños asisten solo en un turno, contando con una carga horaria de 20hs de clases semanales. Dentro de esta caja horaria, y según el Régimen Académico para la

Educación Primaria (RES 1057/14), las horas que se destinan para las Prácticas del Lenguaje en la UP son seis, distribuidas a lo largo de la semana

Como señala el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, todo espacio curricular es propio para la alfabetización. En este sentido, la totalidad de las prácticas de enseñanza deberían favorecer los procesos de lectura y escritura durante los seis años de escolaridad obligatoria en el nivel, lo que debería verse profundizado durante la UP y contemplarse en dichas planificaciones.

Sin embargo, durante el trabajo de campo se ha podido observar que en el primer año de la UP las prácticas de alfabetización se suceden predominantemente en las clases de Prácticas del Lenguaje, observándose muy escasamente en los espacios curriculares destinados a las Ciencias y no observándose en Matemática, Educación Artística ni Educación Física. Las planificaciones de dichas áreas, a las que tuvimos acceso, tampoco lo contemplan.

En el segundo año de la UP, y dentro del área de las Prácticas del Lenguaje, se observó que si bien las docentes destinan la mayor del tiempo a la Literatura, el ámbito de la participación ciudadana comienza aquí a tomar una relevancia que no tenía en el año anterior. Una de las escuelas dedica una hora semanal del segundo año, a lectura de noticias por parte de la docente. Los niños escuchan leer, comentan y por parejas o tríos escriben un comentario. Este material se recopila y se muestra en lo que llaman “Noti-mes”. Esta propuesta de trabajo la planificaron en formato de Proyecto.

Por su parte, si bien el área de Prácticas del Lenguaje debe ser abordada desde tres ámbitos: Literatura, Formación del estudiante y Formación Ciudadana, en las aulas visitadas prevalece el primer ámbito muy por encima de los otros dos, en las tres escuelas y entre las diferentes docentes.

De un total de doce clases (módulos de 50 min) observadas en la UP, se destinó aproximadamente las dos terceras partes centralmente al ámbito de la literatura, aunque por momentos superpuesto con formación ciudadana no observándose propuestas de trabajo en torno a la formación del estudiante

Por otra parte, si bien no se ha observado en las planificaciones docentes el abordaje de la Oralidad, luego sí se ha observado el desarrollo de esta práctica de manera recurrente en actividades habituales.

*“Tratamos de mantener el momento del inicio del día como lo hacen en jardín. Dedicamos unos minutos a preguntar cómo están, si alguien tiene algo para compartirnos, y a veces salen cosas inesperadas, como discusiones familiares o problemas de la casa. Ahora le pusimos un tiempo a este momento, con un reloj de arena, porque nos costó contar la conversación varias veces. Entonces ahora ya saben, y está bueno, porque así ellos eligen qué decir de eso que quieren contar, compartir” (MG Escuela 2)*

Al respecto, pudimos observar que algunos niños, mientras forman fila antes de ingresar al aula, van pidiéndole la palabra a la maestra, adelantándolo lo que quieren compartir lo que indica que este espacio se ha institucionalizado.

En otra de las escuelas que forman parte de la presente investigación, la docente del primer año planifica con una frecuencia semanal, su propuesta pedagógica de lectura a través del maestro, a modo de lo que Graciela Montes llamaría una “Gran Ocasión”.

*MG\_ “Implementamos la hora de lectura los viernes a las dos primeras. Este año preparamos unas alfombras hechas con trapos, que ellos decoraron a su gusto y salimos a leer a distintos rincones de la escuela. Cuando el sol se presta en las mañanas lo podemos hacer en el patio, otras en el SUM. Pero lo que más les apasiona es ir a la biblioteca, les encanta, como te decía” (MG Escuela 3)*

No se trata de un momento más, sino que ese momento es preparado desde un conjunto de acciones y decisiones para previas para que, ya instalados en el espacio-tiempo determinado por la docente, la escucha de ese cuento constituya un momento especial, claramente diferenciable de otros momentos cotidianos. Podemos decir que la maestra busca generar la experiencia, y en varias oportunidades lo logra.

Como afirman Mirta Castedo y Mirta Torres insistentemente en repetidas oportunidades, es de suma importancia que los niños/as lean todos los días, a través de su maestra/o en un primer momento, y por sí mismos, después. Se trata de “una actividad planificada y sostenida;

los alumnos la esperan y el docente la lleva adelante de manera sistemática porque considera que él es quien debe asegurar el acceso de sus alumnos a la cultura escrita.” (Castedo, Torres y otros, 2015:21)

En clave de implementar estrategias para que los libros lleguen a los hogares y se generen allí situaciones de lectura, en otra de las escuelas pudimos observar que los niños cuentan con una mascota \_coneja de peluche\_ que tiene una mochila viajera con sorpresas para leer. Cada semana la docente recrea una situación en la cual la coneja trae un cuento en su mochila y estimula a los niños a hacer inferencias sobre el contenido del texto solicitándoles que le hagan preguntas. Pudo observarse cómo en los primeros meses estas preguntas eran escasas y repetidas, pero con el correr de los meses, y a partir de pistas que la docente iba dejando cada semana, el grupo comenzó a preguntar acerca del autor, de los personajes, del género literario. Ese texto pasa a ser el principal en la mochila que trae la coneja, luego hay dos o tres textos más que la docente incluye sin comentar con el grupo. La idea es que la coneja vaya visitando los hogares y que las familias lean, consignando en un cuadernito que también se incluye en la mochila quién leyó, que leyó y para quién lo hizo, sumando el comentario que deseen.

La intervención docente generando diferentes situaciones de lectura, leyendo todos los días en el aula, es un irrenunciable en toda propuesta pedagógica, puesto que como ya dijimos “se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo.” El Diseño Curricular lo enfatiza puntualmente y agrega que “no hay que enseñar las letras para luego enseñar a leer o a escribir” ya que leer no es lo inverso de escribir, sino dos caras de una misma moneda. (Resolución N° 1482/17: 45)

La observación de las secuencias didácticas a las que tuvimos acceso muestra que tres de las docentes consultadas inician su proceso alfabetizador a partir del texto completo, poesía, canción o relato que seleccionan de los libros de textos que la totalidad del alumnado posee. Los grupos buscan lo indicado por la maestra y siguen con la vista (y varios señalando con el dedo) lo que ella va leyendo o indicando. En este sentido, podemos decir que invita a los niños a lo que Perkins (2009: 22) denomina “jugar el juego completo”. Ninguna de las tres enseña las letras de manera descontextualizada para luego comenzar a leer o a escribir palabras, sino que los niños y niñas leen de sus libros desde los primeros días. En términos

del autor, descubriendo desde el comienzo el sentido de la lectura y entendiendo cómo las partes se ensamblan en un todo.

Paralelamente, los niños y niñas leen y escriben sus propios nombres, en muchos casos ya aprendidos en el Nivel Inicial, y avanzan el turno a los de sus compañeros/as.

*MG\_ El trabajo con el nombre propio es fundamental, con el nombre por el que lo llaman, el que ellos te dicen, no el que figura en la lista. Pero como casi la mayoría ya lo reconoce del jardín y lo sabe escribir, no nos detenemos mucho en esto, tratamos de pasar a escribir otras cosas que les interese (MG Escuela 1)*

Por otra parte, las otras dos docentes que forman parte de este trabajo de investigación dicen comenzar el proceso alfabetizador a partir de los nombres de las niñas y niños para luego detenerse en las vocales, enseñando grafema y fonema, letra y sonido, asegurando que es la instancia clave que les permitirá avanzar. Una de ellas explica:

*MG\_ “Ya desde el primer día trabajo con cartelitos con los nombres, todos en imprenta mayúscula porque es la letra que ellos identifican más. Y cuando ya lo reconocen, reconocen el propio y el de algunos compañeritos, entonces enseño las vocales: las marcamos con color, las copiamos, las buscamos en diarios y las pegan en el cuaderno, buscan las vocales dentro de otras palabras. Vamos practicando la letra y el sonido. Sin esta base, no pueden seguir avanzando.” (MG Escuela 2)*

En términos de “métodos” de alfabetización, puede observarse claramente la convivencia de al menos dos, según los relatos de las mismas docentes: el método “de marcha analítica” y el método de “marcha sintética”, respectivamente<sup>9</sup>. Sin embargo, lo que sucede en el aula, en tanto situación de

enseñanza y de aprendizaje, es mucho más que uno u otro método, sino que lo que se da es un encuentro entre trayectorias educativas y biografías escolares situadas en contextos diversos y dinámicos. Las maestras, en tanto sujetos históricos y culturales, se encuentran también atravesadas por sus propias trayectorias desde la cuales han formado sus representaciones acerca de qué es enseñar y de cómo los niños y niñas aprenden mejor.

---

<sup>9</sup> Ambos métodos serán detallados en el Capítulo 3.

En consecuencia, al organizar sus clases, cada una planifica su propuesta pedagógica en términos de lo que Edelstein (1996) llama su propia “construcción didáctica” poniendo en tensión la supuesta universalidad técnica de los métodos de enseñanza.

Con este concepto, la autora pretende resalta la decisión del/la docente en materia didáctica, cada vez que decide cómo enseñar. Para ella, esto “Implica reconocer al docente como un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de

apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde varias lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica- ideológica (en el sentido de visiones del mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y, por lo tanto, también su expresión en la construcción metodológica”(Edelstein, 1996: 85)

Desde esta perspectiva, lo observado da cuenta de que lejos de ser un ejecutor de lo establecido por otros, incluyendo aquí a los Diseños Curriculares, dentro del aula la/el docente es un sujeto activo que toma decisiones didácticas y desarrolla intervenciones particulares en función de los marcos referenciales que ha podido construir en su trayectoria formativa.

#### **1.4.- El ambiente alfabetizador como condición irrenunciable en el proceso alfabetizador**

El rol del maestro de la unidad pedagógica, se torna clave en la formación de lectores, pues es quien puede compensar las desigualdades de inicio con las que los niños y niñas comienzan el nivel primario. Con esto nos referimos a que si bien hay quienes participan de entornos de lectura en su cotidianeidad, viendo y escuchando a otros leer, hay otro número importante de niños/as que no tiene estas vivencias en sus hogares, por lo que el vivenciarlas en la escuela los aproxima en sus condiciones de inicio.

De allí que hacer de la escuela, y más aún del aula de UP, un ambiente alfabetizador, es una intervención en clave de justicia educativa y de igualdad de oportunidades para todos los

alumnos y alumnas, constituyendo una condición irrenunciable para que el proceso alfabetizador, suceda.

En las aulas visitadas pudimos observar especial dedicación de las docentes en el armado y sostenimiento del ambiente alfabetizador.

En un lugar destacado se encuentra el *Panel de Asistencia* cuyo propósito central es la apropiación del nombre propio por parte de los niños y niñas. “Poder reproducir el nombre propio tiene una alta significación social y personal; es casi un gesto inicial que introduce al niño en el mundo de la lengua escrita. Por lo tanto, es uno de los primeros referentes utilizados para que su escritura aparezca en el salón.” (Escuelas del Bicentenario, 2008: 1)

Esta actividad habitual consiste en que diariamente los niños/as consignan quiénes asistieron a clase y quiénes están ausentes. Lo hacen moviendo carteles con los nombres de cada uno, que la docente armó en letra imprenta mayúscula asegurándose que conserven el mismo tamaño y color. De esta manera, obliga a los niños a prestar atención al sistema de escritura, cuáles letras y en qué orden figuran en el cartel, evitando que otras variables habiliten su identificación distrayéndolos del propósito didáctico que la actividad persigue. En los primeros meses de clases, la docente iba tomando nombre por nombre, lo mostraba al grupo e invitaba a descubrirlo, situación que se resolvía rápidamente cuando el portador de dicho nombre lo identificaba. Posteriormente fue pidiendo que quien tuviese el nombre que la maestra mostraba, permaneciese en silencio, induciendo al grupo a identificar nombres de compañeros. Más adelante, esta actividad habitual pasó a estar a cargo de “dos secretarios/as” encargados de ordenar los nombres del panel al inicio de cada jornada escolar.

Otro portador de escritura segura que figura en las aulas es el *Panel de Cumpleaños*. De allí los niños han escrito a través de la maestra, los nombres de los doce meses del año y, luego de aprenderse cada uno de memoria la fecha de su cumpleaños, pasaron a escribir sus nombres en el espacio correspondiente. Este material es leído al inicio de cada mes, anunciando los cumpleaños que vendrán.

El *Calendario Mensual* es otro de los componentes irrenunciables en el ambiente alfabetizador áulico. En dos de los grupos de una misma escuela, pudimos observar que, al iniciarse un nuevo mes, la docente presenta el calendario en un afiche y entrega a cada niño

uno más pequeño, igual al presentado, para que lo peguen en sus cuadernos. Este material cuenta con escritura segura de los días de la semana y de los números del 1 al 31. Su importancia radica no solo en la organización temporal de los niños/as, anticipando lo que vendrá en el respectivo mes, sino que habilita al desarrollo de otras competencias como relacionar y establecer comparaciones entre días de una misma semana, o entre semanas entre sí en función a días de clases y feriados, cumpleaños, y estados del tiempo, ya que diariamente lo registran con un pequeño dibujito al iniciar la jornada escolar. En ese momento, de manera sistemática todos los días, los niños abren el cuaderno en la página donde tienen el calendario y van observando y señalando lo que la docente va indicando: qué día es, induciéndolos a leer el día y el número, qué día fue el anterior, qué día será el siguiente. Consignan el estado del tiempo en ese espacio y observan cómo estuvo el tiempo el mismo día, pero de la semana anterior. Uno de estos grupos suele realizar una estadística con el estado del tiempo al finalizar cada mes.

En las otras tres aulas visitadas se observó la presencia del Calendario pero solo era objeto de intervención docente el día de inicio del mes, con su presentación.

El *Abecedario* es un portador que, si bien puede encontrarse prácticamente en la totalidad de las aulas de Primer Ciclo de las escuelas, su presentación y utilización como favorecedor en el proceso alfabetizador difiere notablemente en relación a las decisiones que toma el/la docente en su propuesta pedagógica. María Elena Cuter señala que, desde el inicio del ciclo lectivo, las letras del abecedario, escritas en imprenta mayúscula, han de estar presentes en el aula (Cuter, 2011: 47).

En las aulas de Primer Año se ha observado la presencia de abecedarios completos en letra imprenta mayúscula, mientras que, en las aulas de segundo, se han incorporado la imprenta minúscula y la cursiva. De todos modos, los alumnos/as escriben en imprenta mayúscula en los dos años de la UP.

Las *Listas* de palabras de una misma serie, son variadas en las aulas. En las de Primer Año se destacan las listas de días de la semana, de títulos de cuentos leídos, de personajes de cuentos, de animales, todos escritos por la docente, mientras que en los Segundos Años

aparecen listas elaboradas por los niños y niñas sobre temáticas de la vida cotidiana, como ser comidas, juegos, nombres de mascotas.

Observamos también cómo niños y niñas acuden a las escrituras seguras para apoyarse en ellas al momento de producir.

El ambiente alfabetizador resulta un andamiaje importantísimo para los niños y niñas en las situaciones de escritura por sí mismos. Se ha podido observar que cuando se les generan dudas acerca de qué letra escribir y acuden a la maestra para evacuarla, ella los remite al portador textual y/o pide a otro niño/a que ayude al compañero a descubrir “la parte” que le falta.

*A1\_ ¿Cuál es la “jue”?*

*MG\_ ¿Qué querés escribir?*

*A1\_ Los ra-to-nes-jue-ban-so-los*

*MG\_ Juegan*

*A1\_ No. Jueban solos. ¿Cuál es la “jue”?*

*MG\_ Fijate en el Almanaque, ahí puede haber una palabra que te sirva.*

*A2\_ Es con la mía (dice Julieta)*

*MG\_ Bueno, comparen con el almanaque. Ayudalo a Benja, Juli*

En la situación de escritura narrada, observamos que la maestra no desvió la atención del niño hacia la correcta pronunciación del verbo jugar, sino que lo que hizo fue pronunciarlo correctamente y focalizar su respuesta en el interrogante del niño. Su intervención fue remitirlo al lugar donde podía encontrar lo que necesitaba. Cuando otra niña se sumó a la conversación con una sugerencia acertada, no la validó de inmediato, sino que le pidió que colaborase con el compañero para resolver el conflicto inicial. Lo observado fue una clara intervención docente, andamiando el proceso y promoviendo el uso de portadores de texto presentes en el aula.

### **1.5.- Las configuraciones y creencias docentes acerca de los alumnos y de su propia tarea de enseñar en la UP**

Los/as docentes, particularmente las maestras que forman parte del presente trabajo, residen desde pequeñas en el mismo barrio en el que se encuentran las escuelas, Gregorio de Laferrere, donde también llevaron a cabo su carrera terciaria en los Institutos de Formación Docente de la localidad.

Consideramos importante detenernos a analizar sus configuraciones personales en el ejercicio del rol ante el convencimiento de que así en las aulas como en los sujetos que las habitan, “las representaciones sociales o los imaginarios institucionales marcan los límites, y por eso las posibilidades, (como sucede) en cada espacio social.” (Castorina, 2013: 9).

El rol del docente de la unidad pedagógica, se torna clave en la formación de lectores, pues es quien puede compensar las desigualdades de inicio con las que los niños y niñas comienzan su escolaridad en el nivel primario. Con esto nos referimos a que si bien algunos ya participan de entornos de lectura en su cotidianeidad, viendo y escuchando a otros leer, hay otro porcentaje de niños y niñas que no participan de experiencias de lectura en sus entornos cotidianos, cuestión que hace imprescindible que sea la escuela la que cree tales condiciones a fin de aproximar a unos y otros en sus condiciones de inicio y de esta manera evitar que la desventajas social en la que están inmersos se transforme en desventaja escolar.

En palabras de María Angélica Lus “Para algunos niños, la escuela es una prolongación natural del hogar: les ofrece libros, papeles, lápices, formas de expresión lingüística y hábitos que ya les son conocidos, pero representa un corte abrupto para otros niños que provienen de los sectores más desfavorecidos (...) La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad, interpreta las diferencias entre los niños como deficiencias y transforma así la diversidad en patología.” (Lus, 1995: 57-58), de allí que el posicionamiento docente ante las desigualdades, sus representaciones y creencias al respecto puedan traccionar o alentar el proceso alfabetizador

A decir de Anijovich y Cappelletti (2018:41) “Entendemos por *creencias* el repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que por lo general no tienen base teórica que la sustenten, pero que configuran el comportamiento de los docentes.” Para estas autoras, las creencias de maestras y maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y

de la evaluación afectan la relación pedagógica entre quien enseña y quien aprende, puesto que en ellas subyacen enfoques tradicionales en los que se basan sus prácticas habituales.

Cuando se trata de maestras de UP, cuya tarea primordial es alfabetizadora, la construcción de esta relación es fundamental. Por un lado, como sostiene la Psicología, no existe aprendizaje sin vínculo, a lo que agregamos que se requiere que este sea un vínculo “de potencia”, de empoderamiento, de creencia en las posibilidades de los alumnos, partiendo de la premisa de que “todos los estudiantes pueden aprender”, (Anijovich, 2016: 29) supuesto teórico fundante del enfoque de diversidad en educación. Para las autoras mencionadas, todos los niños y niñas pueden aprender si se les ofrecen tareas desafiantes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus potenciales integralmente.

Es imprescindible que el docente alfabetizador crea esto, que sea un convencido de las potencialidades de sus alumnos, porque si esto no ocurre, ese marco de representaciones conformado por el conjunto de creencias, obstaculiza el proceso de aprendizaje de los niños y niñas a su cargo.

La Dra. en Educación Carina Kaplan, desarrolló su tesis doctoral en torno a esta idea, preguntándose cómo intervienen las representaciones sociales de los maestros en las trayectorias educativas de los alumnos. La autora llega a la conclusión que “los juicios de los docentes transforman inconscientemente (en un sentido social) las diferencias sociales de los alumnos en desigualdades vividas como naturales” (Castorina, 2008: 7). En este sentido, suele suceder que con frecuencia se responsabilice a los sujetos de las desiguales condiciones de inicio con que comienzan a transitar su escolarización, en un rápido y simple análisis que desconoce el origen social de las mismas.

*“A G. le guardamos en cuaderno en la escuela. ¡Él mismo pide dejarlo en el armario...porque desde que se saca “Muy bien 1000!” no quiere que se le pierda, y en la casa sus hermanos más chicos se lo agarran. Otra vez se le mojó con la inundación. Ya se está largando a leer solito, es un campeón.” (MG Escuela 2)*

Esta docente conoce muy bien la historia familiar de G. Ha sido maestra de sus hermanos y conoce a la familia desde hace largos años. Sabe de sus dificultades para sostener la

escolaridad de los hijos y el lugar subalterno que se le otorga a la escuela. Sin embargo, lejos de estigmatizar o criticar las acciones familiares, implementa una estrategia sencilla pero efectiva para que G guarde memoria de sus avances: guarda el cuaderno en la escuela. Se trata de una intervención superadora que ubica a la escena de aprendizajes de G en el escenario de la escuela, siendo este su ámbito e incumbencia. Como sostiene Castorina “la educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define en la situación escolar, en las relaciones sociales e individuales simultaneas que caracterizan al aprendizaje” (Castorina, 2008: 11). Del discurso de la maestra se desprende que es en la escuela, en grupo y con su mediación, que G puede avanzar en su proceso alfabetizador.

Por otra parte, puede observarse que la docente se refiere al niño como a un “campeón”, lo que da cuenta no sólo de la valoración hacia su desempeño como alumno sino de sus potencialidades para aprender. Para Castorina, “los alumnos se convierten en aquello que les propone ser la mirada social de los docentes, se reconocen a sí mismos según lo que estos anticipan de su destino” (Castorina, 2008:10).

#### **1.6.- Las configuraciones docentes en las interacciones dialogadas formativas**

Para Anijovich y Cappelletti (2018: 90) las interacciones dialogadas formativas pueden darse de forma presencial o escrita. Las autoras las definen como “un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y criterios de evaluación.”

Durante el trabajo de campo hemos prestado especial atención a estas intervenciones que se sucedían cada vez que las docentes evaluaban el desempeño de los niños y niñas ante las consignas dadas.

A esta altura del trabajo es válido recordar que las unidades de análisis con las que se trabajó se encuadran en lo que a efectos de la presente investigación se denominan “buenas prácticas”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Ver detalle en la Introducción de la Tesis

En esta clave, pudimos observar amorosas actitudes de confianza por parte de las maestras para con los grupos a su cargo, tanto en sus discursos como en su hacer en el aula.

Se puede observar que cuando algún niño o niña escribe en el pizarrón o en su cuaderno alguna frase o palabra que surge de la actividad presentada, las docentes valoran siempre la escritura cual sea el grado de apropiación de aprendizaje alcanzado y los alientan a reflexionar en su escrito mientras que los orientan para mejorarlo. Esto se condice con lo que señalan las autoras antes mencionadas, en cuanto a la importancia de ofrecer devoluciones cercanas al momento de su producción, evitando aquellas “más orientadas a lo que ocurrió en el pasado que a cómo mejorar el futuro” (Anijovich y Cappelletti, 2015: 91)

En los cuadernos de los niños pueden leerse frases alentadoras escritas por las maestras en letra clara, posible de ser leída especialmente por sus destinatarios. Interrogando al respecto, una de ellas comenta.

*“Antes ponía los clásicos Felicitado, Muy bien, pero me empecé a dar cuenta de lo importante que es para ellos y para sus familias, leer una frase, clara, que se entienda, halagando, alentando al nene y dándole pistas para mejorar. Me gusta ponerles cosas lindas... Viste que muchas veces cuesta decirse cosas lindas, entre los mismos de una familia, o que hay chicos, un hermano, que siempre es el inteligente y el otro tiene el sello del que se porta mal. Bueno, ahí.... Por eso cuando corrijo pongo frases alentadoras, ellos mismos se aprenden qué dice y piden que se las lean en casa... Está bueno...genera buenos vínculos en la familia también...” (MG Escuela 1)*

*“Hay chicos que de entrada te dicen “No sé”. Tienen muy arraigado el “no sé”. Y lo refuerzan más porque escuchan a su familia, varias veces, compararlos con sus hermanos, o decirles que son burros, esas cosas. ¡Ni te cuento cuando delante de ellos mismos, las madres te piden que los haga repetir porque no saben nada! Cuesta con las madres a veces... hay que romper con esa profecía que hasta los chicos mismos terminan creyendo. ¡Hacerles creer que pueden, y que se animen, es lo que más cuesta para mí... pero cuando se lo creyeron, marchan solitos! Por eso se los digo siempre, y se los escribo, como me escribía mi maestra de segundo cuando era chiquita” (MG Escuela 3)*

A decir de Carina Kaplan (2008:28) “la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente”. En el ejemplo citado, a través de las interacciones dialogadas que las docentes mantienen con sus alumnos, podemos apreciar cómo instala una profecía de empoderamiento, de posibilidad, de des-etiqueta, y eso provoca que el niño/a se lance a la experiencia de leer y escribir. En otras palabras: confía.

Para Laurence Cornu (1999) “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”. Se trata de una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo, puesto que la confianza, sostiene la autora, se inscribe en un futuro

La actitud confiada de la maestra opera favorablemente en el proceso alfabetizador de los niños. La confianza en que todos los alumnos pueden aprender, es uno de los desafíos a construir en las miradas que la escuela fabrica respecto de los alumnos/as.

Afirma Carina Kaplan “partir de la premisa de que todos pueden aprender, implica hacer jugar las esperanzas y expectativas subjetivas de la escuela y sus actores respecto de los estudiantes, intentando ampliar el horizonte simbólico y el abanico de los destinos de esos alumnos signados por los condicionamientos de la desigualdad.” (Kaplan, 2008: 13)

La escuela está allí, en la palabra hablada o escrita de “la seño”, para romper con los destinos inexorables.

### **1.7.- La docencia como una práctica artesanal**

Tomando esta categoría de Andrea Alliaud, pensamos al docente de la Unidad Pedagógica como aquel/aquella que crea, que da forma y peculiaridad a su práctica cotidiana en las aulas, en “su” aula, en el aula de ese docente, en ese escenario que monta cada mañana o cada tarde y cuya peculiaridad radica en que, a diferencia de lo que puede suceder en el escenario de un teatro, por ejemplo, este actor/artista que es el mismo docente, nutre y es nutrido por y con aquellos con quienes comparte la obra. Es, en este sentido, un artesano que enseña y aprende de aquellos a quienes enseña y aprenden.

Para la mencionada autora, el percibirse como artesano genera proximidad con aquellos con quienes se trabaja y, a la vez, dice Alliaud situándose ella misma en el rol, “nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo” (Alliaud, 2017)

Surge entonces un interrogante: ¿Acaso las docentes de la Unidad Pedagógica han elegido estar allí? ¿existe relación alguna entre el ese deseo y el acto de alfabetizar? ¿en qué medida su práctica se torna artesanal?

En una de las entrevistas, una de las maestras relató con manifiesta emoción su deseo de “ser maestra de primero”:

*“Ser maestra de 1º para mí es un sueño hecho realidad. Cada año que pasa y entro al salón es hermoso...es hermoso (...) supe que iba a ser maestra desde chiquitita, desde que entré a salita de 4. Tengo impregnado en mi nariz, en mi olfato, el olor a cartuchera y el olor a plasticola que había en la salita y me emociono...Admiraba a las maestras, las admiraba.... Era como algo que nunca iba alcanzar y después de tantas idas y vueltas el sueño se hizo realidad. Agradecida de la vida eternamente” (MA Escuela 2)*

Esta docente va por su sexto año como maestra de la UP en la misma institución. Cumple dos turnos en la escuela que, a la vez, es la misma en la que de niña transitó su escolaridad primaria.

A lo largo de las observaciones realizadas pudo verse plasmado en sus prácticas cotidianas ese deseo que había compartido la entrevista citada. Pudimos ver cómo cada mañana al llegar, ella monta su escenario con acciones sencillas, pero con la intensidad inamovible de sorprender y animar a sus niños. Algunas veces dispone su escritorio en un sitio diferente del aula, cambia cortinas, renueva una lámina, incorpora textos a la biblioteca. Otras veces desarrolla la clase fuera del aula y los lleva escuchar sus lecturas en otro ambiente de la escuela.

Podemos decir que la maestra busca en todo momento motivar a sus alumnos, o, aún más que esto, busca movilizarlos, entusiasmarlos en la tarea de aprender a leer y aprender a escribir.

Juan Ignacio Pozo catedrático de Psicología del Aprendizaje de Universidad Autónoma de Madrid, ha investigado los procesos de aprendizaje y la importancia de la motivación en las prácticas de enseñanza. Para este autor, existe un estrecho vínculo entre motivación y aprendizaje y sostiene que, si no se consigue movilizar y emocionar a los alumnos a través de la enseñanza, difícilmente se lograrán los resultados deseados.

Para Pozo “(...) Motivar es literalmente mover a alguien hacia algo. Motivamos a alguien cuando le conmovemos, le empujamos, le impulsamos”, y para ello, se requieren dos cosas: conocer a los alumnos y confiar en ellos/as.

La docente entrevistada lee cotidianamente a sus alumnos/as, fomenta la oralidad generando espacios de intercambio cada vez que surge un tema nuevo, una novedad para el grupo. Conoce los tiempos de aprender de cada niño/a, puede decir en qué momento del proceso alfabetizador se encuentra cada uno y dedica un tiempo a la intervención individual con aquellos que lo requieren. Se la observa muy a gusto en rol de maestra alfabetizadora, y más de una vez expresa que ser lo que hoy es, ha sido siempre su sueño. Cuando en la entrevista se le preguntó al respecto, relató:

*“De chiquita esperaba el momento de llegar a mi casa y poder jugar a la maestra, y se fueron dando todas las situaciones...era increíble...yo...tenía mi pizarrón, mi borrador y mis tizas...llegaba de la escuela, sacaba mi pizarrón. Mi abuelo recuerdo que me puso dos clavitos en el hall de mi casa en la parte de afuera...y yo llegaba y colgaba el pizarrón ahí...tenía la campana abajo del árbol de durazno, me acuerdo (me voy a largar a llorar...) Mi abuelo me hizo un mástil en la canilla del patio que usaban para regar las plantas, ahí me puso el mástil... y me abuela me cosió la bandera con la máquina de coser (ya estoy llorando...). Las plantas de la abuela eran los alumnos, en el patio. Ese era el recreo... y en el momento en que en mi imaginación se terminaba el recreo y era el momento de entrar al aula, la cama eran los bancos y las hojitas de revista que yo juntaba eran los cuadernitos de cada alumno que yo tenía.... (ah...me estoy acordando...). así que...era hermoso. Era hermosos tocar la campana, era hermoso colgar el pizarrón, era hermoso subir y bajar la bandera porque el abuelo le había puesto el cordón entonces yo llegaba de la escuela, la subía, ya la tarde la bajaba...y así todos los días... Imaginate. Maravilloso” (MA Escuela 2)*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Esta docente trabajó de manera prácticamente ininterrumpida con el mismo grupo de niños durante los dos años que abarca la Unidad Pedagógica y los logros en la alfabetización del grupo han sido notables. Los niños no tuvieron otra maestra que no fuera ella, puesto que cuando estuvo ausente por causas particulares, la continuidad pedagógica se sostuvo con la atención a los niños por parte de la Maestra Bibliotecario y/o el Equipo de Orientación Escolar.

Del total de 29 alumnos con que se inició 1º Año en 2018, 16 lograron alfabetizarse entre septiembre y octubre del primer año de UP, 4 niños más lo hicieron para diciembre del mismo año, cinco para mayo del segundo año, tres para octubre y una niña pasó al período de profundización de la enseñanza previo a su promoción a 3º año.

Cabe destacar que, al grupo inicial, se sumaron 5 niños en el segundo año de la UP, provenientes de otras instituciones. Tres de ellos lograron la alfabetización finalizando el segundo año de UP y un niño luego del período de profundización de la enseñanza.

Las propuestas pedagógicas que desarrolla esta docente se caracterizan por aspectos que, para ella, son irrenunciables en su tarea de enseñar a leer y a escribir: la amorosidad y el uso de libros en el aula.

## Capítulo 2: La Alfabetización y la Unidad Pedagógica

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

Si la educación es un derecho inalienable de los sujetos, la alfabetización es la condición necesaria, aunque no suficiente, que garantiza la inclusión de todas y todos en la cultura letrada. Si lo pensamos en términos de necesidades, entendiendo que las mismas se definen históricamente, podemos afirmar que, transitando la segunda década del siglo XXI, la alfabetización constituye una necesidad básica insatisfecha en diferentes conglomerados de la provincia de Buenos Aires e incluso del resto del país.

En este sentido, consideramos que la alfabetización forma parte de una clase específica de necesidades que si bien no constituyen una condición para la supervivencia, en tanto no son necesidades absolutas o vitales, como comer o vestirse, se encuadran en la teoría de las necesidades que André Gorz y Agnes Heller desarrollaron en las décadas de 1960 y 1970 y que se refieren a “necesidades «esenciales, en el sentido de que participan en la definición de lo que la mayoría de la gente llamaría una buena vida, una vida plena” (Keucheyan, 2018: 107)

Desde esta perspectiva, estar alfabetizado constituye hoy la condición inicial para comenzar a alejarse de los bordes de la exclusión social. Lejos de conocer letras, sonidos y sus combinaciones, implica poder ser parte del entramado de prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad donde la cultura escrita adquiere una relevancia inigualable. Por eso afirmamos que saber leer y saber escribir constituyen el primer eslabón de esa vida plena, del desarrollo integral de todo sujeto.

En el siglo XXI esa necesidad de estar alfabetizado/a constituye un derecho, y es a través de la escuela que el Estado asume el compromiso de garantizarlo.

Cuando decimos escuela, nos referimos particularmente a la escuela primaria, pues es en este nivel \_remitiéndonos a la acepción latina del término *primarius* como “*primero y principal*\_ donde se realiza “la primera apuesta por la igualdad de oportunidades.” (Braslavsky, 2013: 9)

Sin embargo, la lectura y la escritura en tanto objeto de enseñanza de la institución escolar, no siempre constituyeron prácticas inclusivas e igualitarias.

Este capítulo intenta dar cuenta del recorrido de estas prácticas en el devenir de la historia y de los valores sociales que se han ido construyendo en torno a las mismas.

Partiendo de la premisa que educar ha sido y es un acto político, hacemos un recorrido acerca del significado que leer y escribir han adquirido en cada momento socio-histórico focalizando en la escuela como espacio hegemónico de alfabetización, sus métodos y enfoques dentro de este campo pedagógico.

## **2.1.- La alfabetización en la Historia**

A lo largo de la historia han existido múltiples y variados sistemas de escritura y también de lectura, de los que los sujetos se han ido apropiando de manera diversa. Lo que siempre ha sido claro es que saber leer y saber escribir, más allá de la época o las circunstancias, ha sido sinónimo de estar alfabetizado.

Adentrarse en una historización de la alfabetización invita indefectiblemente a preguntarnos acerca de los sentidos que “saber leer” y “saber escribir” han adquirido en los distintos momentos de la historia, asumiendo que los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y escritura han guardado y guardan íntima relación con el contexto político, social e histórico de cada época.

Lejos de ser lineal, esta historización guarda en su complejidad diferentes procesos de invisibilización tanto de sujetos sociales como de otras lenguas, tales como las indígenas. A esto se refieren Rubén Cucuzza y Pablo Pineau (2000) cuando advierten sobre la necesidad de superar visiones reduccionistas que han invisibilizado a sujetos y prácticas que formaron y forman parte de la historia de la lectura y escritura, bajo el ala de una mirada tradicionalmente sexista, clasista, urbana y etnocéntrica.

En este sentido, y parafraseando a estos autores, se intentará trascender en el análisis de la “historia de la alfabetización” para pensar en “la alfabetización en la historia”

Saber leer y saber escribir no ha significado lo mismo en el devenir de la evolución humana, constantemente atravesada y transformada por el dominio de las tecnologías que fueron transformando no solo la existencia de los sujetos sino su relación con el mundo.

Para Berta Braslavsky (2013) si se considera como escritura cualquier marca semiótica a la que se le atribuye un significado, su antigüedad puede ubicarse junto a la del habla, en un millón de años según las investigaciones de Walter Ong. Sin embargo, este mismo autor considera que “el uso del término escritura con este sentido más amplio para incluir toda marca semiótica hace trivial su significado” (Ong, 119: 87)

La autora señala que se conoce con el nombre de precursores de un sistema gráfico a antiguos pictogramas y petroglifos, pinturas e inscripciones en rocas, respectivamente, puesto que pueden interpretarse como recordatorios, pero su sentido solo puede conjeturarse. (Braslavsky, 2013: 19)

Pero como sostiene Giorgio Cardona (1999), un signo gráfico solo puede considerarse escritura si es parte de un entramado de signos relacionados entre sí en un sistema de oposiciones. El autor entiende por sistema de escritura a “todo conjunto (finito y numerable) de signos en que a los elementos gráficos se asocian significados distintos y explícitables lingüísticamente por la comunidad” (Cardona, 1999: 47) por lo que podemos distinguir sistemas ideográficos o logográficos y sistemas alfabéticos.

En cuanto a los primeros, cada elemento del sistema fue llamado *ideograma*, cuando se hacía referencia al significado, o *logograma*, cuando se hacía referencia a la palabra. Su diferencia con el sistema alfabético, según Cardona (1999) está dada en el elevado número de combinaciones que este sistema permite.

En el tránsito de la cultura oral a la cultura escrita, se pueden identificar dos grandes momentos: la invención del alfabeto en los inicios, y el período que sigue a la invención de la imprenta, cuyas consecuencias sociales serían, según Braslavsky, la destribalización y la educación por el libro, entre otras.

La escritura ha sido tan importante invento cultural hasta el punto de que marcado el fin de la Prehistoria y el inicio de la Historia. “Este nuevo instrumento permitió tratar un material inmaterial como es el lenguaje. Con la escritura, aparecieron otras herramientas simbólicas que confirieron al ser humano un poder nuevo sobre el mundo” (Chartier y Hébrard, 2000:

12). Durante mucho tiempo la escritura fue un saber reservado a pocos, confiriendo poder a quienes dominaban este instrumento. Para la antropología la escritura es una herramienta simbólica que crea una nueva realidad que excede la transcripción de lo que se habla. Chartier y Hébrard (2000: 12) dicen que “lo que no puede existir en la sucesión de palabras lo podemos hacer coexistir en la superficie de una página: tablas de cifras, listas de nombres propios, planos, figuras representadas”. En este sentido, podemos afirmar que la escritura actúa como un organizador del pensamiento facilitando su interpretación y la relación entre los mismos.

En cuanto a la lectura, (Chartier, R. 1994; Lyons, 2012) su historia surge de los desarrollos propios de la historia del libro y de las bibliotecas y la sociología de los textos y de la lectura. Tratándose de una actividad que no deja huella aparente, como la escritura, leer era considerado algo “intemporal”, como escuchar, contemplar, pensar, reflexionar e incluso soñar, señalan Chartier y Hébrard (2000: 13), agregando que durante mucho tiempo la lectura fue considerada como una actividad interior que implicaba el ejercicio del sentido de la vista. Durante siglos, y solo con algunas excepciones, la lectura fue identificada con la decodificación; el lector solo debía aprender a decodificar cada elemento de la escritura para reconstruir oralmente lo codificado por el autor.

Recién cuando se tomó conciencia de la complejidad de esta actividad que parecía natural para todos aquellos que la practicaban, comenzó a acentuarse el interés en la lectura en tanto “acto de leer” por sobre el interés que hasta entonces se depositaba prioritariamente en los libros.

Las formas de leer fueron mutando en sintonía con los cambios en las técnicas de escritura, en el soporte, el código escrito o el estilo caligráfico o tipográfico que se sucedieron a lo largo del tiempo. En la antigüedad, se llama “lector” a quien leía en voz alta ante un público de oyentes. La lectura en silencio no era una práctica social habitual. Chartier y Hébrard, (2000: 17) relatan el asombro de San Agustín, un intelectual brillante, al ver a San Ambrosio, entonces obispo de Milán, leer la Biblia “callándose”, como si Dios hablara directamente a su espíritu. San Agustín no había visto antes a alguien que leyese de esa manera.

La escritura de esa época era de corrido, sin espacios en blanco para separar las palabras, tampoco signos de puntuación. Recién alrededor del año 1000, cuando se generalizaron los

espacios entre las palabras la relación con la lengua escrita comenzó a cambiar haciéndose posible la lectura visual silenciosa.

Este tipo de lectura modificó la relación con el texto y la manera de entenderlo. De todos modos, la lectura recitada siguió practicándose, preferentemente en círculo y su interpretación estaba bajo el control del grupo.

La lectura silenciosa, por su parte, se llevaba a cabo en privado, de manera solitaria, y por considerarla asocial rápidamente se la asoció con los libros prohibidos

En este sentido, Cucuzza y Pineau entienden la historia social de la lectura y escritura como un campo interdisciplinar y superador de la mirada diacrónica de la didáctica, así como de las miradas escolarizantes que reducen dichas *prácticas sociales* a meras *prácticas escolares*. que han primado en las historias de la educación.

Según Berta Braslavsky, (1997) relata en la emblemática revista “Lectura y Vida<sup>11</sup>” existieron dos modelos que estructuraron las propuestas de enseñanza de la lectura y la de la escritura:

-el *modelo mental*, que clasifica la manera de abordar lo que se lee en dos niveles; el “nivel bajo” que comprende la decodificación y el análisis sintáctico y el “nivel alto” que incluye la comprensión de lo que se lee.

-el *modelo con foco en los procesos de comprensión de la lectura* que a su vez se divide en tres clasificaciones que van desde un modelo donde prima la memorización hasta el de la “apropiación del pensamiento”, que toma como punto de partida las experiencias de los alumnos (Braslavsky, 1997: 2).

La autora toma los análisis de Faraone (1990) para desarrollar y describir cada uno de esos modelos en el período aproximado de 1810 a 1930 en nuestro país, presentándolo del siguiente modo:

---

<sup>11</sup> Revista publicada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). “La revista, vigente a pesar de haber cesado, es parte de la historia y del presente porque muchas grandes y pequeñas historias de la lectura en América Latina hubiesen sido otras sin ella. Ninguna otra publicación logró hacer sentir que todos los diversos autores y lectores formamos parte de un mismo debate latinoamericano” (Castedo, Mirta: 2013) Disponible en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>

**Figura 1**

*El modelo memorista (anterior a 1826)*

*La lectura como facilitador y ayuda-memoria*

| <u>El punto de vista religioso</u>                                                                                                                            |                                                                                               | <u>El punto de vista secular</u>                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. El Verbo Divino, una vez recibido, era comunicado a otros. La capacidad de comunicar la palabra de Dios era el estadio último de la lectura.               | 3.<br><div>Lectura en voz alta del texto</div>                                                | 3. El conocimiento, una vez adquirido, se compartía con otros. La capacidad de comunicar conocimiento era sello fundamental de una mente iluminista y estadio último de la lectura. |
| 2. El Verbo Divino era preservado en la memoria a través de ejercicios de repetición y/o meditación del texto –lectura silenciosa–.                           | 2.<br><div>Memorización del texto mediante lectura silenciosa</div>                           | 2. El conocimiento se preservaba en la memoria a través de ejercicios de repetición y/o estudio reflexivo.                                                                          |
| 1. La ortografía –decodificación–, y la pronunciación –adquisición visual de vocabulario–, eran las claves que revelaban el Verbo –el significado del texto–. | 1.<br><div>Ortografía, pronunciación y definición para revelar el significado del texto</div> | 1. La ortografía, la pronunciación y la definición eran los medios a través de los cuales el lector adquiría conocimientos –el significado del texto–.                              |

**Figura 2**

*El modelo relacional (18 6-1882)*

*La lectura como arte e resivo*

|                                                                                                                                   |    |                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. La natural comprensión de un significado llevaba a la comunicación exitosa del mensaje del autor.                              | 3. | Lectura retórica (lectura expresiva)                                                             |
| 2. Esta preparación permitía al lector asignar el significado al texto mediante un estudio independiente –la lectura silenciosa–. | 2. | Lectura intelectual (leer para buscar el significado)                                            |
| 1. La preparación para el significado del texto ayudaba a la propia habilidad de la mecánica de la lectura.                       | 1. | Lectura mecánica (identificación de palabras, decodificación, ejercicios de lectura en voz alta) |



## **2.2.- La escuela como institución productora de lectores y los libros en la conformación del campo pedagógico**

La constitución de la escuela como espacio privilegiado para la alfabetización de los sujetos, fue un proceso que, lejos de ser armónico y lineal, ha sido complejo y con idas y vueltas, donde esta institución tuvo que enfrentarse con formas educativas preexistentes e incluso con formatos no escolares.

Si nos remontamos a principios del siglo XIX, los argumentos liberales en pos de fomentar la escolarización del pueblo tenían entre sus principales argumentos la necesidad de enseñar a leer para limitar los efectos devastadores de las novelas y contrarrestar el efecto de los libros subversivos, revolucionarios que podían “embaucar a los lectores ingenuos incapaces de distinguir la realidad y la ficción, utopía y proyecto político”. En este sentido, la escuela adquiriría una doble importancia, no solo debía propender a que los sujetos conquistasen la lectura autónoma indispensable para el progreso de la sociedad y su emancipación como lectores, accediendo a ella en otros entornos por fuera de lo familiar, sino que también debía evitar que se leyese lo que se quisiese y como se quisiese. Mientras que la lectura silenciosa se imponía en los cultos, en las escuelas primaba la lectura recitada, lenta y comentada colectivamente con la dirección de un maestro.

Cucuzza Y Pineau (2001: 16) conciben a “la escuela como una forma educativa específica, macerada durante siglos en un espacio geográfico determinado -el occidente europeo-, que se expandió en poco tiempo -fines del siglo XIX, principios del XX- por todo el globo volviéndose la forma educativa hegemónica del mismo”.

Estos autores destacan que mientras que para ciertas posturas tecnologicistas de la época la escuela era la *maquinaria tecnológica* más eficaz, rápida y económica para lograr la alfabetización masiva, otras posturas consideran que la lógica de la alfabetización si bien se escribió en sintonía con la escolarización, no se hizo en homología, ya que existieron variados procesos de alfabetización masiva que se desarrollaron de manera autónoma, por fuera de la institución escolar.

Sin embargo, y a pesar de esto, la escuela triunfa en convertirse en la agencia privilegiada de alfabetización, al punto de ser comprendidos estos dos procesos –escolarización y alfabetización- como sinónimos.

Al constituirse los sistemas educativos nacionales eurooccidentales a fines del Siglo XIX, la escuela fue erigida como un espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la *producción masiva de lectores* y “siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición de la escena de lectura escolar” (Cucuzza y Pineau, 2001: 17). A la vez que la escuela producía sus propios materiales de lectura y de escritura, tales como manuales y diferentes libros de textos, generaba estilos y rituales propios de esta institución escolar

En concordancia con esto, el sistema educativo nacional de fines del siglo XIX a través de la Ley 1420 de Educación Común, destaca a la alfabetización dentro del “mínimum de instrucción obligatoria”. En este sentido, la escuela surge asociada a la escritura y “aportó a la subordinación de la lectura a la escritura” (Cucuzza y Pineau, 2001: 18), por ello toda actividad de lectura no se cerraba en sí misma, sino que se debía escribir algo a partir de lo que se leía.

Hoy en día, la alfabetización en tanto marca de educación y de integración social, es entendida como la combinación de saber leer y saber escribir en una relación simétrica. Ser analfabeto, por el contrario, lleva un estigma altamente descalificante.

Como hemos señalado, tanto en el pasado como en el presente, la alfabetización ha adoptado varias formas: saber leer, saber escribir, saber escuchar y también saber contar. (Lyon, 2012: 54)

En este sentido, las particularidades que la enseñanza de la lectura y la escritura han adquirido en cada contexto escolar pueden comprenderse en profundidad si nos adentramos en lo que Cucuzza y Pineau (2000:19) llaman “la constitución del campo pedagógico” que, al igual que la consolidación de los sistemas escolares, se produce en el marco de la Modernidad. Para el análisis de lo que ocurre dentro de este campo atravesado por disputas entre distintos

grupos de poder, los autores enfatizan la necesidad de abandonar posturas que centran la historización de los diversos métodos y discusiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en una mirada diacrónica atenta a diferentes fases o métodos que van reemplazándose por ser uno más efectivo que el anterior, y destacan la conflictividad de este campo pedagógico en tanto producto de distintas negociaciones entre los grupos intervinientes. Ambos autores afirman que “el campo pedagógico es un espacio de lucha donde se incorporan y amalgaman tendencias contradictorias. No se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de luchas continuas tanto entre los grupos dominados y dominantes como al interior de los mismos. (Cucuzza y Pineau, 2000: 20)

### 2.3.- Enfoques y métodos de alfabetización

Berta Braslavsky, en 1962, había denominado como “la querella de los métodos” (título del libro que en ese año publica) a toda esta serie de conflictos que se dieron en las formas de enseñar a leer y a escribir, derivadas de distintas corrientes pedagógicas. La autora las clasifica en dos grandes categorías (Braslavsky, 2015: 43)

- Métodos de Marcha Sintética
- Métodos de Marcha Analítica

Entendiendo a los métodos como repertorios de acciones secuenciadas, conectadas entre sí, que deben seguirse de una única manera, podemos decir siguiendo a la autora, que los métodos de marcha sintética refieren a aquellos que parten de unidades no significativas del sistema de escritura, entre ellos el método *fónico*, el *silábico*, el *alfabético*. En oposición, tenemos los métodos de marcha analítica que son aquellos que parten de unidades significativas como palabras, frases y/o textos, entre ellos el método *global*.

Para Braslavsky ([1962] 2005: 29) “el problema de la metodología de su enseñanza nació a la par del problema de la educación popular” y agrega que la historia de ambas es paralela. Para esta pedagoga, fue Domingo Faustino Sarmiento quien se ocupó de un modo especialísimo y verdaderamente sistemático de la metodología de la lectura. Más allá de las contradicciones que pueden vislumbrarse en los diversos juicios sobre los diferentes

problemas de época que abordó, “sus pensamientos vinculados a la educación popular poseen una unidad sin grietas y se hallan por encima de muchas de las producciones coetáneas de todo el mundo.” (Braslavsky ([1962] 2005: 29)

Su libro “*Educación popular*” da cuenta de la evolución de los métodos, aunque los critica implacablemente y elogia las innovaciones.

Evidentemente, la problemática en la definición del mejor método para enseñar a leer y a escribir existió desde el surgimiento de la escuela, y su explicación, impregnada del pensamiento tradicional estaba dada en la evolución de los mismos, es decir, los mejores métodos iban dejando atrás a los anteriores.

Por eso para Pineau<sup>12</sup>, las ideas de Braslavsky de 1962, pensando el problema de los métodos en clave de querella y no en términos de evolución, fue más que desafiante.

Pensar el tema metodológico en clave de querella fue totalmente cambiante para la época, en una escuela (la de la década del '60) en la que empezaba a aparecer el fenómeno de la repitencia, del desgranamiento, que anteriormente no existía porque lo que sucedía era el abandono de la escolaridad de aquellos que, al no poder cumplir con los requerimientos de la época, eran dejados afuera del sistema. Para Pineau, aparece en este momento lo que él llama “el derecho a ser mal alumno” (Pineau 2001: 17) aludiendo a aquel que no llega a cumplir con las pautas escolares establecidas pero que tiene derecho a quedarse en la escuela. En este sentido, ante las políticas que sostenían la expulsión por incumplimiento, aparecían posiciones expresando el deber de generar, en tanto desafío pedagógico, un método para que aquellos que no cumpliesen con el mandato cultural en los tiempos establecidos, pudiesen permanecer en la escuela.

Hoy, a casi sesenta años de la publicación de Braslavsky, podemos decir que, aunque con un viraje en torno al objeto de análisis, hay una “querella” que se mantiene vigente.

Las disputas de sentidos en torno a los “métodos” han dado lugar, sobre todo en las dos últimas décadas del Siglo XXI, a disputas en torno a los “enfoques” en alfabetización.

En tanto modo de mirar, un enfoque refiere a “un conjunto de supuestos teóricos y valores a través de los cuales se interpretan los fenómenos observados con un sentido y un significado

---

<sup>12</sup> Presentación de la reedición del libro “La querella de los métodos”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n5dGgv1FWwg>

determinados.” (Anijovich, 2016: 23). En este conjunto se entran tantas articulaciones entre perspectivas epistemológicas (saberes, concepciones, ideas), metodológicas (camino, propuestas de enseñanza) y ontológicas (en torno al “ser” de los sujetos y la realidad).

En el caso de la alfabetización, los enfoques a diferencia de los métodos, buscan prescribir abordajes manteniéndose abiertos a las decisiones metodológicas que el docente pueda tomar.

Dentro de estos “enfoques”, destacamos:

- Conciencia fonológica
- Prácticas del lenguaje o Psicogénesis
- Enfoque equilibrado

El enfoque de **Conciencia Fonológica** (CF) se enmarca en las llamadas Ciencias Cognitivas, donde también se encuentra la Psicología Cognitiva y, en los últimos años, las Neurociencias. Las Ciencias Cognitivas intentan dar cuenta del funcionamiento de la mente humana, y guardan relación estrecha con la Psicolingüística que se ocupa de la relación simbólica que se genera entre esta y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Para este enfoque, es necesario que los alumnos/as logren establecer la correspondencia grafema-fonema para poder combinarlos y formar palabras. Siendo que el sistema alfabético de escritura resulta económico (está compuesto por un número pequeño de grafemas y fonemas) tan solo con poder manipularlos y combinarlos, se logra leer y escribir.

Pero sucede que poder identificar los sonidos que componen una palabra, no es algo natural, entonces se hace necesario hacer consciente esta relación para aprovechar la ventaja relativa del español, en tanto lengua alfabética con consistente correspondencia entre grafema y fonema.

La capacidad metalingüística que se alcanza con la manipulación de los fonemas se denomina conciencia fonológica.

Ana María Borzone, representante de este enfoque en nuestro país, señala que la CF no debe presentarse como estrategia aislada de otros enfoques y métodos. Sus desarrollos se apoyan

en conceptos tales como el de Zona de Desarrollo Próximo, de Vigotsky, el de “andamiaje”, de Brunner y el de “Participación guiada” de Rogoff

El enfoque **Psicogénesis o Prácticas del Lenguaje** en la Argentina, comienza su desarrollo con las investigaciones<sup>13</sup> de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky durante la década del setenta, en el marco de la teoría psicogenética y la psicolingüística. El objetivo de las autoras era conocer el proceso mediante el cual los niños llegan a aprender a leer y escribir. Entre sus conclusiones, destacan que los niños realizan una serie de conceptualizaciones sobre la escritura como sistema de representación mucho antes de leer y escribir “convencionalmente”, y esto es algo que la “escuela tradicional” no tiene en cuenta.

Para este enfoque “el desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o que aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con garantías de éxito.” (Ferreiro, 1991: 32,33). En este sentido, no se enseña el dominio del código alfabético para después leer y escribir, sino que se aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo, en prácticas sociales de lectura y escritura que se suceden en la escuela y fuera de ella.

Alfabetizar, desde esta tradición, implica formar lectores y escritores, constituyendo a los niños en usuarios competentes de la lengua escrita. Para lograrlo, es condición necesaria que estén expuestos a textos completos cuya lectura y escritura tengan “propósitos reales”. De esta manera, a partir de prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, se enseñan y se aprenden los quehaceres del lector y del escritor.

Este enfoque hace una diferenciación entre “sistema de escritura” de “lenguaje escrito”.

Mientras que como “sistema de escritura” entienden el conocimiento de cuántas, cuáles y en qué orden usar las letras para escribir una palabra, entienden que en el “lenguaje escrito” intervienen prácticas sociales como la lectura, la escritura y la oralidad.

---

<sup>13</sup> Investigaciones realizadas entre 1974 y 1976 compiladas en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*

El **Enfoque Equilibrado** se nutre de aportes diversos de la psicología y de la lingüística, y propone la articulación de estrategias sintéticas, analíticas y globales que se encuentran presentes en los desarrollos didácticos de la psicogénesis y conciencia fonológica.

Dos de sus principales representantes en nuestro país, Sara Melgar y Marta Zamero, han dado continuidad a este enfoque que comenzó a gestarse con Berta Braslavsky en la década del sesenta en sus ensayos en torno a los debates pedagógicos y didácticos incluidos en su texto “La querella de los métodos” (1962)

Para la autora, de la necesidad de cada maestro de enseñar a leer y a escribir, iban surgiendo nuevos métodos cada vez que el anterior no lograba dar respuesta a la problemática que se presentaba en el aula. Lejos de ver en esto una evolución de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, Braslavsky pone en tensión el tema e instala la idea de “querella” para referirse al debate que para entonces se daba entre los defensores y exponentes de cada uno, describiendo por su parte las diferencias y similitudes entre ellos.

Para Braslavsky, es necesario reconocer que ninguna de las dos partes de la “renovada querella” puede garantizar la alfabetización para todos los niños y niñas y señala que “a diferencia de los que siguen ciegamente una orientación determinada, un enfoque equilibrado tiene que ser flexible” (Braslavsky, 2007: 135). Para este enfoque, son las y los docentes quienes toman decisiones acerca de qué estrategia implementar con cada estudiante, conociendo las singularidades de cada trayectoria educativa.

Este enfoque intenta equilibrar las dos grandes tendencias en alfabetización que persisten hasta el presente.

#### **2.4.- La Unidad Pedagógica, su surgimiento como política de inclusión**

El proyecto de país que comenzó a gestarse en el año 2003, tuvo su correlato en un proyecto educativo sin precedentes, en los que la inclusión social y la atención a la diversidad fueron sus banderas.

A pocos años de la asunción de Néstor Carlos Kirchner como presidente de la Nación, se deroga la Ley Federal de Educación N° 24195 y se promulga, en el año 2006 la Ley Nacional de Educación N° 26026 extendiendo a catorce años la escolaridad obligatoria en el país. De

esta manera, los niños y niñas desde la edad de cuatro años hasta los adolescentes de 18, pasan a tener el derecho a educarse a lo largo y ancho del país.

Esta Ley de Educación, vigente en la Argentina, fue parte de un conjunto de normativas y programas que el Estado impulsó en el marco de un proyecto transformador de la educación pública, devastada durante la década anterior. En este sentido, y en pos de garantizar la inclusión social y educativa, en el año 2003 se implementó el Programa para la Igualdad Integral Educativa (PIIE), en 2005 el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela”, en 2006 se promulgaron la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley Nacional de Educación, en 2009 se implementó la Asignación Universal por Hijo y en 2010 el Plan Conectar Igualdad, entre otras medidas de gobierno.

Estas acciones de política educativa tuvieron como propósito garantizar igualdad de oportunidades a una extensa franja de la población con derechos esenciales altamente vulnerados, uno de ellos, el derecho a la educación. Fue así como una serie de decisiones pedagógicas se plasmaron en políticas que abordaron problemáticas específicas que obstaculizaban las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes del país, muy especialmente aquellas relacionadas con el derecho a leer y a escribir, es decir, a la alfabetización inicial.

En esa clave, en el año 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, Resolución N° 79/09 incluyendo en su anexo el Plan Trienal 2009-2011 con el objetivo de mejorar la educación primaria en todo el país. Dos años después, con la Resolución N° 154/11, se expresa la importancia de disponer el desarrollo sostenido y sistemático de prácticas de alfabetización inicial, de lectura y escritura a lo largo de todo el nivel primario, con especial énfasis en el primer ciclo, intensificando el tiempo de clase destinado a la enseñanza de lectura y escritura y destacando la necesidad de “acompañar las trayectorias escolares a través de medidas que permitan

el desarrollo de propuestas pedagógicas, respetuosas de los tiempos de apropiación de todos los niños, a los fines de evitar la repitencia, especialmente en primer grado.” (Art 3°. 4)

De este documento se desprende, al año siguiente, la Resolución 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, que destaca como prioritario

“proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes”. Esta resolución establece una relación directa entre las dificultades en las trayectorias escolares reales de los niños y niñas y las formas rígidas de un modelo escolar homogeneizador que encuentra en la repitencia la única estrategia posible para abordarlas. De esta manera, el mismo modelo genera frustración, sobreedad, posterior abandono del nivel, excluyendo a tales alumnos y devaluando la propuesta escolar para el conjunto. Para Silvina Gvirtz (2015: 77) “la repitencia es un dispositivo centrado en el *fracaso* del alumno, que no cuestiona las estrategias de enseñanza utilizadas.”

Siendo que esta situación se enmarca prioritariamente en el período en el que debe llevarse a cabo el proceso alfabetizador, es decir, durante los primeros años del nivel primario, la Resolución 174/12 va a enfatizar, en su apartado N° 22 que “es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria” reformulando los criterios y pautas de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado del nivel en todo el territorio nacional.

Por su parte en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación diseñaba, en el año 2010, un instrumento de trabajo determinando áreas críticas para ser atendidas en el trabajo de una educación para la inclusión. Este documento, en concordancia con la normativa nacional, problematizaba el lugar de la repitencia en las trayectorias escolares, especialmente las producidas en las primeras experiencias escolares en las que los niños y niñas se inician en el proceso alfabetizador. Al respecto, señala que “Hay que luchar contra la repitencia en primaria”, y agrega. “Primaria tiene una larga tradición. de escolaridad y el grado de cobertura roza la totalidad. La repitencia origina sobreedad. Son dos temas con los que hay que trabajar, y mucho. También hay que hacer hincapié en aprender a leer y a escribir en primaria. Si un alumno egresa de la primaria y no sabe leer y escribir, como hemos naturalizado decirlo, no estamos cumpliendo el derecho del aprendizaje. Inclusión y derecho a la educación es aprendizaje. Si no hay aprendizaje la inclusión en el ámbito educativo es insuficiente.” (DGCYE, 2010: 9)

En esta línea, en el año 2013 la DGCYE promulga la Resolución 81/13 estableciendo que el primer y segundo año del nivel primario conforman una unidad pedagógica de dos años, con

el fin de garantizar lo prescripto en el Diseño Curricular para el Nivel Primario (Resolución 3160/07): “dar respuesta a la situación de miles de niños/as que dejan la escuela \_luego de varios años de asistir a ella\_ sin haber llegado a alfabetizarse”, entendiendo que este proceso alfabetizador constituye un continuo que no se resuelve en un año de escolaridad.

La Resolución 81/13 aprueba el Anexo Único “Marco General para la implementación de la Unidad Pedagógica en el Nivel de Educación Primaria” que pone en discusión las ideas de la enseñanza y del aprendizaje que, “lejos de ser neutrales, consagran visiones pedagógicas y didácticas que requieren ser analizadas críticamente. Entre ellas, discutir la repitencia como instancia para mejorar los aprendizajes.” (DGCYE, RES 81/13)

Con esta Resolución se institucionaliza la Unidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires en el año 2013.

## **2.5.- La Unidad Pedagógica y las trayectorias escolares**

La Educación, concebida como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (LEN N° 26206. Cap. 1. Art 2°), crea las condiciones de posibilidad para el desarrollo y formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, permitiéndoles definir su proyecto personal.

Ya en 2019, a ciento treinta y seis años de la primera ley de educación que nació bajo el paradigma homogeneizador, el Estado interviene a través de políticas públicas que, desde las escuelas de todo el país, instalan la diversidad como valor y declaran a la educación inclusiva como horizonte pedagógico en todos los niveles y modalidades del sistema.

En la Argentina del Siglo XXI los niños/as y adolescentes tienen derecho a catorce años de educación siendo la escuela la institución responsable de abrirles las puertas del mundo (Terigi,2006). No sólo al mundo conocido, sino también a mundos lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. Para lograrlo, la lectura es la herramienta insustituible.

La escuela transmite saberes, pero como sostiene Philippe Meirieu, la escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera. No transmite solo los saberes según lo que Paulo Freire llamaba “sistema bancario” para aprobar un examen y pasar al nivel

superior, sino que transmite saberes que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro (Meirieu, 2013: 7).

Dicha transmisión se lleva a cabo mientras se transitan los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional<sup>14</sup> cuya finalidad es proporcionar una educación integral, básica y común, garantizando el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena en la vida comunitaria y democrática. Flavia Terigi da el nombre de “trayectorias” a estos itinerarios singulares y plurales que los niños/niñas y adolescentes transitan de manera particular.

Para la autora, las Trayectorias Educativas refieren a “aquellas experiencias escolares de un alumno, ligadas –en primera instancia- a su recorrido de vida que, en tanto experiencia individual, permita organizar propuestas curriculares que garanticen aprendizajes en distintos contextos institucionales”. (DGCYE 2010). De esa forma, estas trayectorias constituyen el recorrido singular que realiza el sujeto por los diversos años, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar.

“Un aspecto relevante de las Trayectorias Educativas Integrales reside es su característica no lineal, implicando múltiples formas de transitar una experiencia educativa, para lo cual será necesario habilitar otros modos de pensar esas trayectorias desde un criterio de flexibilidad, superador de estereotipos establecidos y en el contexto de una construcción permanente” (DGCYE, 2010)

Al respecto, la Resolución 81/13 impulsa a los “agrupamientos flexibles” como la estrategia superadora que amplían las posibilidades de aprender, abordando la problemática desde las prácticas de enseñanza y no desde la repitencia, “concebida como aquel tiempo pedagógico de esperar e insistir sobre lo ya realizado”. El trabajo en agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y de alumnos habilitan otra organización de la enseñanza en clave de atención a la diversidad de intereses y de tiempos de aprender.

---

<sup>14</sup> “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación” (Ley 26.206- Título II Cap.1-Art 14)

Desde esta perspectiva, la escuela en tanto institución *en y para* la diversidad, se presenta atenta a la multidimensionalidad y complejidad del contexto escolar actual.

“La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo de recursos y medios sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales.” (Devalle de Rendo y Vega, 1999: 40)

La Unidad Pedagógica viene entonces a romper con la premisa de gradualidad impuesta por el sistema que en reiteradas oportunidades provoca la repitencia y con ella la frustración de niños y niñas, sobre todo si se produce en los inicios de la escolarización.

Para Delia Lerner, “la escuela graduada no es natural, sino que es una de las formas posibles de organizar el dispositivo escolar, un dispositivo que corre el riesgo de borrar o estigmatizar las diferencias.” (Lerner, 2014)

Sus investigaciones muestran cómo en otros países la repitencia no existe o incluso está prohibida, a la vez que implementan otros dispositivos posibles para el abordaje de esta problemática. El argumento compartido es que el fracaso producido en los primeros años del nivel primario impacta en la continuidad de las trayectorias escolares incluso en el nivel secundario, “produciendo la expulsión de los chicos por parte del sistema educativo en el no-pasaje de muchos del primero al segundo año.” (Lerner, 2014)

En el mismo sentido, Terigi sostiene que “En relación con el ciclo de alfabetización de escuelas primarias, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras retenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiteradas y de aprendizajes pocos consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas”.

Por su parte, el documento “La institucionalización de la Unidad Pedagógica en 1º y 2º año de la escuela primaria”, emitido por la Dirección Provincial de Educación Primaria señala que: “Para todo niño, no resultar promovido y ser expuesto a la posibilidad de la repitencia es un hecho traumático que puede influir sobre su continuidad escolar, puede convertirse en

el punto de partida del abandono, la sobreedad y otras manifestaciones de la desigualdad educativa. La experiencia escolar para el niño que repite primer año comienza con un sesgo muy negativo que contribuye a la aparición de sentimientos de hostilidad hacia la escuela, institución que a menudo presenta rasgos muy distintos a los que imperan en el entorno familiar y que espera de los niños una pronta adecuación a sus pautas de funcionamiento.” (DGCyE, 2013: 5)

De allí la importancia de destacar que la UP no se trata solo de un “no se repite más primer año”, definición simplista si la hay, sino de garantizar a todos los niños y niñas que se inician en el nivel primario un período de seis trimestres para el logro de la alfabetización a partir de diferentes y variadas intervenciones docentes que permitan compensar las desiguales condiciones de inicio y romper con los destinos inexorables que las mismas provocan. La UP, desde esta perspectiva, amplía el tiempo de enseñanza para todos y para cada uno en el proceso alfabetizador, atendiendo a la diversidad de tiempos y modos de aprender.

En este sentido, Resolución N° 81/13 deja en claro que la Unidad Pedagógica constituye una oportunidad para considerar la heterogeneidad de las trayectorias escolares como una fortaleza para la enseñanza desterrando la concepción escolar fundante de que “todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo”

Podemos afirmar que la UP ha venido a interpelar la idea arraigada de que la repitencia mejora los aprendizajes, desplazando el foco en el alumno como único responsable de su no-aprendizaje para ponerlo en la revisión de las prácticas y, fundamentalmente, en la relación pedagógica construida en las aulas.

## **2.6.- La Unidad Pedagógica y el proceso alfabetizador**

La real y efectiva implementación de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria cobra sentido en un proceso extendido de trabajo que, a decir de Delia Lerner, constituye uno de los “esfuerzos más importantes que se ha hecho en nuestro país en tanto política educativa de nivel nacional para superar las desigualdades educativas ocasionadas por los mecanismos fuertemente selectivos del sistema escolar”. La misma sienta las bases

para la inclusión de todos los niños y niñas en un bloque alfabetizador que contemple la diversidad de tiempos y modos de aprender a leer y a escribir, con la adecuada intervención del docente.

Al respecto, la Resolución N° 81/13 que destaca la importancia de que en cada escuela “el Equipo de Conducción designe, en el marco de los acuerdos alcanzados en el Proyecto Institucional y Plan de Continuidad Pedagógica, al personal docente para desempeñarse como maestro/a de la unidad pedagógica”, acompañando al grupo de alumnos durante los seis trimestres que conforman este tiempo de su trayectoria escolar.

Para que los niños y las niñas puedan avanzar en la alfabetización inicial, es imprescindible que el proyecto alfabetizador de la escuela sea parte de un proyecto institucional, es decir, que trascienda a aula y a la figura de ese docente. El trabajo con parejas pedagógicas (Equipo Directivo, Maestro de Grado, Equipos de Orientación Escolar, Maestro Bibliotecario, entre otros) no solo enriquece la propuesta pedagógica, sino que favorece el sostenimiento del tiempo-espacio dedicado a la alfabetización, la continuidad y la alternancia en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizajes. Las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) constituyen el espacio por excelencia para la planificación de acciones en conjunto.

La alfabetización constituye el corazón de la escuela primaria, más aún, de la educación integral de cualquier sujeto. Saber leer y saber escribir otorga entidad y dignidad a la persona en su condición de tal. Poder escribir su nombre, lo hace “ser”, siendo este el primer paso que lo aleja de una “nuda vida” y lo eleva en su condición de sujeto. Ese derecho tiene que garantizarlo la escuela primaria y para ello se requiere de la decisión política como país, como jurisdicción y como institución de que esto suceda. Se trata de una decisión que requiere ser sostenida en el tiempo, aunando esfuerzos en términos de corresponsabilidad de los diferentes actores del sistema educativo. La escuela primaria ha de ser alfabetizadora por excelencia, de lo contrario, se verá incumplido el mandato fundacional para con la sociedad. Se trata de decisiones políticas a corto, medio y largo plazo, porque la alfabetización es un proceso, entendido este como “un conjunto de fases sucesivas”, como la “acción de ir hacia adelante” (DRAE), acciones que se suceden en un tiempo y con un Otro significativo, individual y colectivo.

En el proceso alfabetizador, entonces, el grupo de pertenencia se torna clave, porque es con otros, en un aula y con un maestro donde se pueden reproducir las prácticas sociales de lectura, la escritura y la oralidad que se suceden en la vida cotidiana, y de esta manera aprender a leer y aprender a escribir, cobran sentido.

“Para los alumnos de primer año, identificar los nombres propios y tomar el lápiz para copiar o producir otros nombres son situaciones de suma importancia. Lejos de constituirse en un ejercicio rutinario de identificación y copia sin sentido, reconocer estos nombres y reproducirlos de manera convencional son prácticas que les brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura. El docente reconoce el valor formativo de estas prácticas y oficia de modelo lector y escritor para promoverlas. A través de numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura, los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras”. (DGCYE, 2008)

Todo esto, en tanto proceso cuyos protagonistas son sujetos diversos, no puede circunscribirse al primer año de la escolaridad que, a su vez, guarda toda la carga subjetiva de lo que implica para un niño/a de cinco o seis años ingresar a una institución escuela tan diferente a la que transitó, en el mejor de los casos, en el Nivel Inicial. Muy por el contrario, el proceso alfabetizador requiere de situaciones de enseñanza ejercidas con continuidad y sistematicidad en un aula y con un docente que conozca al grupo y lo acompañe con intervenciones precisas respetuosas de la diversidad de formas y tiempos de aprender.

De todas maneras, hay un momento que todo maestro alfabetizador espera y es aquel en el que el alumno/a ya escribe con correspondencia sonora alfabética, haciendo corresponder las partes de lo dicho con las partes de lo escrito. En ese momento, se suele considerar que ya aprendió a leer y escribir con autonomía. Sin embargo, es sumamente importante que se sostenga el andamiaje de ese primer tiempo, y que se sigan provocando situaciones de escritura y de lectura que obliguen a los niños y niñas a avanzar en la construcción de nuevas hipótesis.

Esta intervención docente es generadora de importantes avances en el progreso lector y escritor, da seguridad, favorece la autoestima. Cuando la escuela y la familia le hacen ver que puede leer y escribir por sí mismo, los avances en alfabetización suelen comenzar a

sucederse con celeridad. Por lo general, esto puede observarse durante algún momento del 1° o del 2° año, siempre que haya habido condiciones de enseñanza adecuadas, sostenidas, sistemáticas. (DGCYE, 2013)

Para el enfoque de Prácticas del Lenguaje, todos los niños pueden llegar a este nivel en el transcurso del 1° o del 2° año de escolaridad si las características que adopta la Unidad Pedagógica favorecen que así sea.

## **2.7.- La Unidad Pedagógica en los diseños curriculares de Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires**

“El conocimiento y el aprendizaje no son lineales ni coinciden con el tiempo del calendario escolar. Es por eso que concebimos la enseñanza y el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje desde una perspectiva de ciclo tal como lo reconoce el Diseño Curricular para la Educación Primaria de nuestra jurisdicción.” (DGCYE, 2013: 8)

Desde esta perspectiva curricular, encuadramos a la UP en los dos primeros años del Primer Ciclo del Nivel y tomamos como antecedentes de su institucionalización los siguientes elementos: la definición del nivel inicial como un nivel de enseñanza desde los diseños curriculares y en las prácticas cotidianas de los mismos; la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años y su correlato con la expansión de la cobertura de la oferta; y la existencia de experiencias concretas de Bloque Alfabetizador en la primera década del milenio.

La Resolución N° 81/13 señala que para poder avanzar en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular, es imprescindible que exista un espacio de trabajo sostenido de los docentes y directivos destinado a la planificación compartida, en el que se construyan acuerdos sobre los que proyectos que se desarrollan en cada año y área. Como lo hemos expresado, las REEB constituyen el dispositivo privilegiado para que esto suceda.

Cabe señalar que en el momento en que se institucionaliza la UP, año 2013, el Diseño Curricular vigente había sido reglamentado seis años antes, en el año 2007 por Resolución N° 3655, motivo por el cual el mismo no contemplaba explícitamente esta categoría, aunque

sí lo hacía de manera implícita en la propuesta de abordaje de las áreas y en las posteriores resoluciones y documentos emanados de la dirección del nivel. El Diseño Curricular del 2007 enunciaba un perfil ideal del niño/a al finalizar el Primer Ciclo como “aquel que escribe con progresivo ajuste (pregunta, duda, resuelve, atiende a la ortografía. No le da lo mismo que una palabra vaya con B o V); produce textos que, al menos en algunos aspectos, respetan rasgos propios de los distintos géneros; puede leer por sí mismo textos expositivos de los cuales puede recuperar la información que necesite; o textos literarios de los que puede comprender las historias y construir sus interpretaciones con pertinencia (es decir, que tengan relación con lo que el texto dice explícitamente). Todo esto, siempre que tales prácticas se hubiesen desarrollado con sistematicidad durante todo el ciclo.” (DGCYE, 2013: 8)

En el año 2018, con la actualización del Diseño Curricular por Resolución 1482/17, se incorpora explícitamente la Unidad Pedagógica en el cuerpo del documento y se la aborda de manera particular. El Diseño Curricular actualizado, de carácter prescriptivo, vuelve a enfatizar lo expresado en el anterior: que el objeto de enseñanza en Prácticas del Lenguaje en la UP lo constituyen precisamente las prácticas sociales de lectura, escritura, y oralidad. (DGCYE, 2018: 44) Este Diseño Curricular suma al anterior lo que da en llamar “enfoque equilibrado integrador” que, según lo expresa en su texto “reconoce los caminos recorridos a lo largo de años, en los que se destacó la dimensión social del lenguaje y se valoró su aprendizaje en función de las prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos.” (DGCYE, 2028: 45) Señala también que el mismo aporta “nuevos elementos que estructuran la propuesta de enseñanza de un modo más secuenciado y organizado,” a la vez que explica la necesidad de reflexión sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura.

Lo expuesto se enmarca en la decisión tomada en 2013 de considerar los dos primeros años de la escolaridad primaria como una Unidad Pedagógica directamente vinculada con la alfabetización, a partir de investigaciones psicológicas y didácticas sobre la adquisición y el aprendizaje escolar del sistema de escritura y el lenguaje que se escribe, que la sostienen.

Desde este marco, el Diseño Curricular vigente en Provincia de Buenos Aires señala como objetivos irrenunciables a lograr al término de la Unidad Pedagógica, que los niños y niñas:

\*Desarrollen prácticas de lectura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para acceder a significados.

\*Participen de prácticas de escritura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para adecuar sus producciones al contexto, que las puedan revisar y modificar lo que consideren necesario.

\*Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios intereses y gustos. Lean, a través del docente o en forma autónoma, mensajes de los medios de comunicación, noticias de interés y los comenten.

\*Intercambien información oralmente en diferentes situaciones comunicativas, expresen sus opiniones, deseos, puntos de vista, respetando también el punto de vista ajeno. Adquieran prácticas vinculadas con el estudio que les permitan buscar, profundizar, organizar el contenido y exponerlo individual o grupalmente.

Para su desarrollo, el Diseño Curricular enfatiza el abordaje del área de Prácticas del Lenguaje desde tres ámbitos: Literatura, Formación del Estudiante y Formación Ciudadana, siendo los tres propicios para el desarrollo del proceso alfabetizador.

Este documento guía para la labor educativa establece, para la UP, Contenidos y Modos de Conocer, Situaciones de Enseñanza e Indicadores de avance. Con respecto a estos últimos, el concepto de “avance” en lugar de “logro” guarda relación con una mirada inclusiva de la evaluación en lo que refiere a los tiempos y modos de aprender de cada niño/a. A decir de Anijovich y Cappelletti (2018) “a la hora de valorar los resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivo respecto de un punto de partida específico, y no solo la comparación con criterios únicos y estandarizados.” Para estas autoras, incluir la noción de “avance” implica entender a la evaluación como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes y visibilicen su propio camino recorrido.

Acerca de las situaciones de enseñanza a desarrollar en las aulas de la UP, el Diseño curricular enfatiza la importancia de implementar distintas modalidades organizativas:

Secuencias Didácticas, Proyectos, Actividades habituales, Actividades ocasionales y que las mismas se desarrollen llevando a la escena del aula las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad a través del maestro, y por sí mismos, en pos de lograr la autonomía que como objetivo la UP persigue.

## **2.8.- La Unidad Pedagógica en las instituciones educativas**

A siete años de su institucionalización, las escuelas de nivel primario de la provincia de Buenos Aires implementan la Unidad Pedagógica en tanto período de seis trimestres ininterrumpidos en el que los niños logran, o deberían lograr, la alfabetización.

Como dijimos, la Resolución 81/13, normativa que encuadra la institucionalización de la UP destaca, entre otros aspectos, la figura del “maestro/a de la unidad pedagógica” como actor clave en el proceso alfabetizador. En la selección de este maestro/a, el directivo prioriza algunos aspectos que esta normativa y los documentos de apoyo elaborados en 2018 destacan: que ocupe un cargo titular en la escuela a fin de garantizar continuidad pedagógica, que cuente con reconocimiento favorable por parte de la comunidad educativa por su experiencia docente y que este docente cuente con capacitación profesional en Alfabetización Inicial, entre otros.

Sin embargo, dada las particularidades del sistema educativo en cuanto a la designación de cargos docentes y en cuanto a la infraestructura que afecta el número de secciones y de niños en cada una de ellas cada año, la mayoría de las escuelas no logra cumplimentar los requerimientos que la mencionada Resolución refiere. Esto se torna una preocupación para los equipos directivos que manifiestan en diálogos y entrevistas realizadas:

*“este año tengo tres primeros y tres segundos, seis secciones en total. Solamente en el segundo de la mañana pudimos conservar a las señas, que ya vienen trabajando juntas desde hace años y tienen continuidad en la escuela. Después, a la tarde, tuvimos que cambiar... no hubo feeling entre la maestra y el grupo, entonces para segundo pusimos otra, que no quería! Pero la pudimos convencer. La estamos acompañando especialmente con mi compañera” (Directora Escuela 2)*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Otra directora expresa:

*“si te tengo que decir la verdad, tengo una sola maestra alfabetizadora, que quiere estar en primero y que lleva a su grupo como una gallina con sus pollitos. Los que tienen la suerte de tenerla, se garantizan el 1º y 2º y terminan leyendo, porque las familias le tienen mucho respeto. Después, en los otros dos primeros, los cargos fueron cubiertos por acto público. Una chica, bien... La otra, hace poco que se recibió y ni idea...los tiene una hora copiando el día. ¡Y cuando le llamo la atención, al otro día, falta!” (Vicedirectora Escuela 1)*

Los datos relevados en observaciones y entrevistas dan cuenta de la dificultad existente a la hora de conformar el equipo docente a trabajar y sostener la Unidad Pedagógica en cada escuela. Aparecen variables relacionadas con los actores intervinientes que impactan en el proceso alfabetizador condicionando, en reiteradas oportunidades, el exitoso desarrollo del mismo. Cuando el directivo logra designar y sostener al maestro/a de la UP de entre aquellos que conforman el plantel docente de la escuela, los resultados suelen ser buenos. Por el contrario, cuando por alguna razón el maestro/a de la UP cambia a lo largo de trayecto, los resultados son aleatorios.

De las entrevistas a directoras de escuelas tomadas para la presente investigación, surgen los siguientes datos

| Cantidad de Secciones durante el bienio 2018-2019 |                       |                                        |                              |                                |
|---------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
|                                                   | Inician UP<br>en 2018 | Sin cambio de MG<br>durante el período | Hubo un solo<br>cambio de MG | Hubo más de<br>un cambio de MG |
| Escuela 1                                         | 3                     | 1                                      | 1                            | 1                              |
| Escuela 2                                         | 3                     | 2                                      | 1                            | -                              |
| Escuela 3                                         | 3                     | 1                                      | -                            | 2                              |

*Gráfico de elaboración propia*

Los datos arrojados por el cuadro confirman lo expresado en cuanto a la dificultad de garantizar el mismo docente para todo el período de la UP: de un total de 9 secciones, sólo 4 lo lograron, menos de la mitad de los casos

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Cabe destacar que en el caso de la Escuela 2, las secciones que mantuvieron al mismo docente durante los dos años de UP contaron con Maestra de Apoyo, es decir, esos grupos de niños contaron con dos docentes trabajando en pareja pedagógica en el transcurso de los dos años. En dichos cursos se observó la existencia de lo que esta investigación considera “buenas prácticas”, motivo por el cual los mismos pasaron a conformar la muestra intencional con la que se trabajó.

Otras variables que atraviesan a las instituciones educativas tienen que ver con el elevado número de matrícula y el importante porcentaje de ausentismo que se registra en las aulas de la UP. Sin embargo, se pudo observar que, cuando se logra sostener la continuidad del mismo docente durante los dos años y que este docente ofrezca propuestas de aprendizaje potentes y desafiantes, la matrícula y el ausentismo no afectan

Cuando nos detenemos a analizar la capacitación profesional de las maestras en alfabetización inicial y conversamos con ellas al respecto, todas coinciden en que fue después del profesorado que comenzaron a conocer de qué se trataba la Unidad Pedagógica y que lo hicieron a través de los cursos del CIIE (Centro de Investigación e Innovación Educativa). Sus relatos coincidían en la preocupación que les generaba que se les asignase 1º año al momento de ser nombradas para ejercer en una institución.

*“Los primeros años que iba al acto público rezaba para que no me tocara primero. Me gustaban los chiquitos, y me daba maña para enseñarles las letras, pero tenía miedo que me pidiesen que trabaje con el nuevo enfoque y de eso solo sabía el nombre. ¡Ahora me doy cuenta todo lo que no sabía! ¡Pobres chicos! (MG Escuela 2)*

De las entrevistas surge que la decisión personal de profesionalizarse como alfabetizadoras primó por sobre la capacitación institucional, es decir, por sobre el asesoramiento pedagógico de los equipos de directivos. Al repreguntar acerca de la existencia de un proyecto alfabetizador institucional, dos de tres señalan planificar acciones con su “paralela”, la docente que se desempeña en otra sección del mismo año y turno y que los directivos

acompañan las decisiones por ellas adoptadas dejándolas “en libertad” para ejercer sus prácticas de la manera que ellas consideran efectivas para el grupo.

Una de las docentes, en cambio, habla de las “pautas institucionales” que direccionan al proyecto alfabetizador y que tienen que ser sostenidas por las docentes del mismo año, situación que se repite en lo referente a Matemática.

Desde la perspectiva de los Equipos Directivos, una escuela manifiesta haber podido planificar la alfabetización en la UP en diferentes REEB con las maestras y el EOE. Otro equipo directivo señala la dificultad de esta construcción aduciendo a la débil formación inicial de las docentes mientras que el tercero señala “confiar” en las maestras y sólo remitirse a supervisar y a acompañar sus prácticas.

Los tres equipos directivos destacan la importancia de contar con libros de textos para todos y cada uno de los niños de la institución y coinciden en que la utilización que se les da a los mismos es complementaria y no eje de las propuestas pedagógicas que elaboran las docentes, no así los libritos de literatura que sí adquieren un uso central en las situaciones de lectura a través del maestro.

Cabe destacar que los libros están dirigidos a cada año en particular y no a la UP como un continuo de aprendizajes.

Por otra parte, las directoras manifiestan que la Alfabetización en la UP constituye una de las líneas de trabajo a nivel areal, y que maestras, OA (Orientadora de los Aprendizajes) y MB (maestra bibliotecaria) participan de encuentros interareales en los que las Inspectoras presentan espacios de capacitación y de intercambio de experiencias a fin de mejorar la alfabetización de los niños y niñas de esta parte del distrito.

Señalan la preocupación compartida, según ellas con otras escuelas del área, por la repitencia que intenta instalarse al finalizar la UP, en 2º año.

*“Hay que trabajar mucho con las maestras, no con todas, pero con algunas hay que sentarse y revisar cada trayectoria en particular para ver cómo venía ese nene cuando empezó primero, y lo que logró finalizando segundo, aunque todavía no pueda leer solo. Por eso la Unidad Pedagógica en realidad es el primer ciclo. No para todo el grupo, pero con algunos chicos, si” (Vicedirectora Escuela 1)*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Durante las entrevistas, observaciones e instancias informales de diálogo con diferentes actores institucionales de las tres escuelas que forman parte de la presente investigación se pudo apreciar la preocupación latente por ciertos alumnos/as que, cursando el segundo ciclo del nivel, aún no se encuentran alfabetizados.

*“Los chicos no alfabetizados que llegan a 6º, son una deuda pendiente que la primaria todavía no logra saldar” (Directora Escuela 2)*

Nos queda el interrogante sobre cómo transitaron la UP esos niños y niñas que ahora están finalizando el nivel sin poder leer de manera autónoma. ¿Qué propuestas pedagógicas se les habrán ofrecido al inicio de su escolaridad? ¿Habrán tenido y explorado libros en sus aulas y en sus hogares? ¿De qué manera la intervención docente andamia las primeras aproximaciones a la cultura escrita?

No tenemos las respuestas sobre situaciones pasadas, pero reafirmamos la importancia de dedicar especial atención a estos interrogantes desde las distintas instancias del sistema educativo para erradicar el analfabetismo de los “ausentes con presencia” (Bocar, 2015: 104) en las escuelas del conurbano.

**Capítulo 3: El libro como recurso central para la alfabetización en la Unidad  
Pedagógica. Programa municipal “A la escuela, mejor con libros”**

*“El Programa «A la escuela, mejor con libros»  
significa un paso más hacia la justicia social  
y garantizar el mismo acceso a una educación de calidad  
para todas y todos”  
(Gvirtz, S. 2020: 11)*

**3.1.-A leer se aprende con libros**

Una de las hipótesis de trabajo que ha orientado la presente investigación sostiene que leer es comprender. Con esta enunciación decimos que no alcanza con sonorizar signos gráficos para poder afirmar que un niño/a lee, que está alfabetizado. Conocer los nombres de las letras y su correcto trazado, incluso sonorizarlas, no implicar leer. Hoy podemos afirmar que la lectura es un encuentro, que se produce en un tiempo-espacio y que tiene en sí misma capacidad de afectación. Autor y lector se encuentran afectados en y por un texto que, si se haya escrito en un libro, tal encuentro se transforma en experiencia y el libro, por su parte, en un tesoro.

Como ha sostenido la Dra. Silvina Gvirtz en diferentes oportunidades, así como para aprender a jugar al fútbol se requiere de una pelota, para aprender a leer se requiere de libros. Ofrecer libros a niños y niñas que se inician en el proceso alfabetizador, no implica solamente hacerlos ingresar al mundo de la lectura por “la puerta grande”, como señala Mirta Torres, sino también mostrarles lo que Perkins ha denominado “el juego completo”. Si por el contrario se ofrecen primero las letras, grafemas y fonemas, para en un momento posterior enseñar a leer esas historias que tanto disfrutaban los niños de seis y siete años, lo que se estará enseñando es a sonorizar y no a leer en tanto experiencia que atraviesa subjetividades. En palabras del mencionado autor sería “como aprender las piezas de un rompecabezas que nunca puede armarse, o aprender acerca del rompecabezas sin poder tocar las piezas” (Perkins, 2010: 30), a lo que Gvirtz agrega que por el contrario “cuando entendemos el juego completo, el todo adquiere sentido y resulta significativo y motivador porque, aún cuando no

lo hagamos completamente bien, entendemos qué estamos haciendo y por qué.” (Gvirtz, 2015: 14).

De allí la importancia radical que otorgamos a la presencia de libros en el proceso alfabetizador y volvemos a afirmar, junto a Mirta Torres que cuando un/a niño/a de la UP se inicia en la alfabetización con libros, no sólo tiene que aprender a leer sino de qué se trata leer.

### **3.2.- El Programa Municipal “A la escuela, mejor con libros” en tanto política de inclusión**

Lo hasta aquí expuesto adquirió forma de política pública municipal en el partido de La Matanza.

En los primeros meses del año 2016, la flamante intendenta de La Matanza, Verónica Magario, otorgaba a la educación de las niñas, niños y adolescentes matanceros un lugar de privilegio dentro de su agenda de gobierno. En ese sentido, y desde la Secretaría de Ciencia Tecnología y Políticas Educativas del municipio y con fondos municipales la entonces intendenta dio especial impulso a la implementación de un programa que diera respuesta a una necesidad generalizada en la elevada matrícula escolar del distrito: la dificultad en el acceso personal, individual, de cada uno de los chicos y chicas a libros de texto que acompañasen sus trayectorias educativas.

Con el nombramiento de la Dra. Silvina Gvirtz a cargo de la mencionada Secretaría, se fortalece el propósito de implementar una política universalista con impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel primario tal como en años anteriores lo había sido el Programa Conectar Igualdad para los niveles secundario y superior. De esta manera, el municipio de La Matanza se embarcaba en el desafío de llegar a todas las chicas y chicos de las escuelas de gestión estatal para garantizar lo necesario: que cada uno/a cuente con sus propios libros, y para ello pone marcha el Programa “A la escuela, mejor con libros”

*“El desafío (...) la idea fue encontrar libros, los manuales. No solo los libros de lectura, sino el manual de matemática, el manual de lengua, el manual de sociales, el manual de naturales y también tomamos el desafío de tomar el manual de inglés. En ese momento era enero o*

*febrero del 2016 y teníamos a poco tiempo de empezar las clases ...y teníamos el desafío de encontrar algún instrumento porque no teníamos la capacidad de producir un manual propio de acompañamiento pedagógico a los docentes y para cada niño.” (Intendenta mandato cumplido Verónica Magario. 16/07/2020 palabras de apertura en la presentación del informe de evaluación del Programa)*

*“El Programa «A la escuela, mejor con libros» se inscribe en el marco de una política del Municipio de La Matanza que busca contribuir con el derecho a la educación. Para ello garantiza el acceso universal a libros de literatura y de texto para acompañar los estudios de las principales áreas académicas de todos los niños, niñas y jóvenes de las escuelas públicas matanceras. Los libros son de los y las estudiantes, para que los usen en el aula con sus docentes y para que puedan estudiar en sus hogares” (Gvirtz, 2020: 9)*

Esta última característica que destaca Gvirtz le otorga un tinte diferente a otras entregas de libros a las escuelas por parte del Estado, en las que las instituciones recibían ejemplares de literatura que iban a formar parte de la biblioteca institucional. La particularidad del Programa implementado en el partido de La Matanza radica en que los libros son de los alumnos, van y vienen de la escuela a la casa en sus mochilas escolares.

Sus objetivos prioritarios son:

- Acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Favorecer el tiempo dedicado a la enseñanza.
- Promover la lectoescritura desde edad temprana.
- Colaborar en la relación escuela y familia

Para llevar a cabo este propósito, la Secretaría de Ciencia y Tecnología convocó a inspectores, directivos y docentes a pensar juntos cuáles de los libros disponibles en el mercado (vale recordar que todo esto sucedía entre enero de y febrero de 2016) eran los más adecuados para favorecer los aprendizajes de los niños y niñas.

Así fue como ese año 2016 la totalidad de los estudiantes de las escuelas primarias de gestión estatal, recibieron los manuales de cada una de las áreas por primera vez. Esta política ha

tenido continuidad en los años sucesivos haciéndose extensiva al nivel inicial y nivel secundario, agregando a los manuales de las áreas, diferentes textos literarios específicos para cada año de cada uno de los niveles.

*“...el objetivo fue ese, que pudiéramos universalizar una política pública dedicada a nuestros niños para el aprendizaje, para el acompañamiento y una herramienta para los docentes. Ese fue el primer paso. El siguiente paso fueron los docentes, que fueron los que construyeron en cada aula, de estos manuales que había comprado el gobierno municipal, en una herramienta de trabajo.” (Intendenta mandato cumplido Verónica Magario. 16/07/2020)*

Como sostiene Pablo Gentili, “en materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar el acceso a él sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad” (Gentili, 2011: 15).

A partir de 2017, segundo año en la implementación del Programa, la Secretaría suma la capacitación docente para la utilización de los libros que reciben cada uno de los chicos y chicas. En estos encuentros, desarrollados en su mayoría por los autores de los textos, las y los docentes tienen la posibilidad de intercambiar miradas y opiniones sobre los textos, las que se pudo evidenciar fueron consideradas por las editoriales en las sucesivas entregas que continuaron cada año.

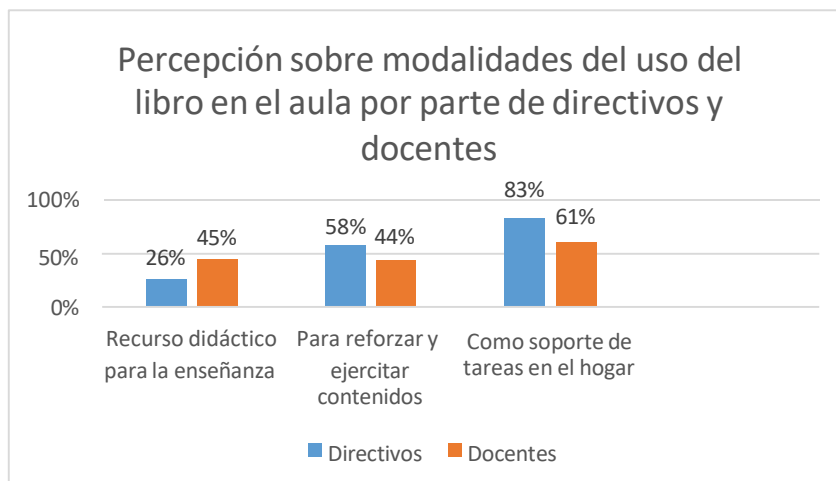
A fines del año 2019 el municipio de La Matanza solicita a la Universidad Nacional de Lanús, la evaluación del Programa “A la escuela, mejor con libros” con el objetivo de analizar la implementación y resultados del mismo y sus potencialidades a nivel de las instituciones y comunidad educativa involucrada.

- El 97% de las y los docentes que participaron de estas capacitaciones, las valoran positivamente
- El 66% de las y los docentes participantes de las capacitaciones considera que sería útil incluir más instancias complementarias para profundizar la capacitación

En cuanto a la presencia de libros en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje que se suceden en las aulas, el estudio arroja que en un 82% ocurre de manera habitual o siempre.

**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”**

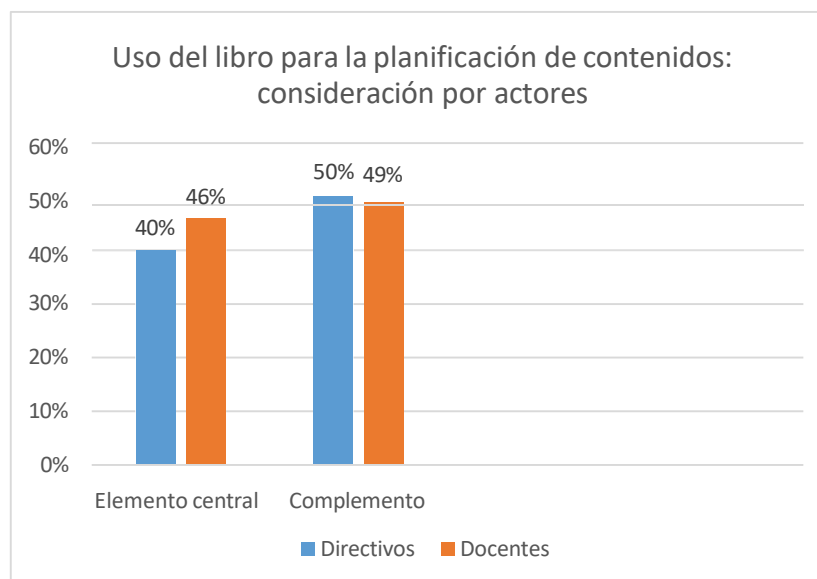
Desagregando este uso que realizan docentes y estudiantes según consideraciones de directivos y de los mismos docentes, el mencionado informe sostiene que:



*Fuente: elaboración propia a partir de Neirotti, (2020) Gráficos 3.12 y 3.13*

La planificación, en tanto acto que precede y preside al proceso de enseñanza, se corresponde con la toma de decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar.

Analizando el lugar que los libros ocupan en la planificación que las y los docentes llevan a cabo en las instituciones de nivel primario del partido de La Matanza, el estudio de la Universidad de Lanús expresa que:

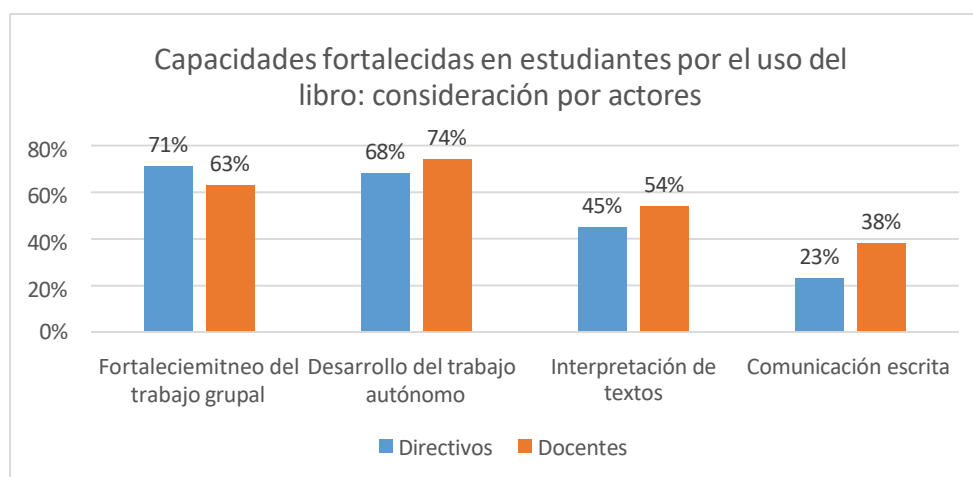


*Fuente: elaboración propia a partir de Neirotti, (2020) “Evaluación de procesos y resultados del Programa “A la escuela, mejor con libros”. Nivel Primario*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

El estudio muestra también la percepción de directivos y docentes en cuanto el favorecimiento en el desarrollo de capacidades por parte de las niñas y niños a partir del uso del libro.

Mientras que para los primeros el mayor impacto se da en el fortalecimiento del trabajo grupal, para las maestras y maestros es el desarrollo de trabajo autónomo el que se ve fortalecido, entre otros aspectos considerados también relevantes a los fines del presente estudio:

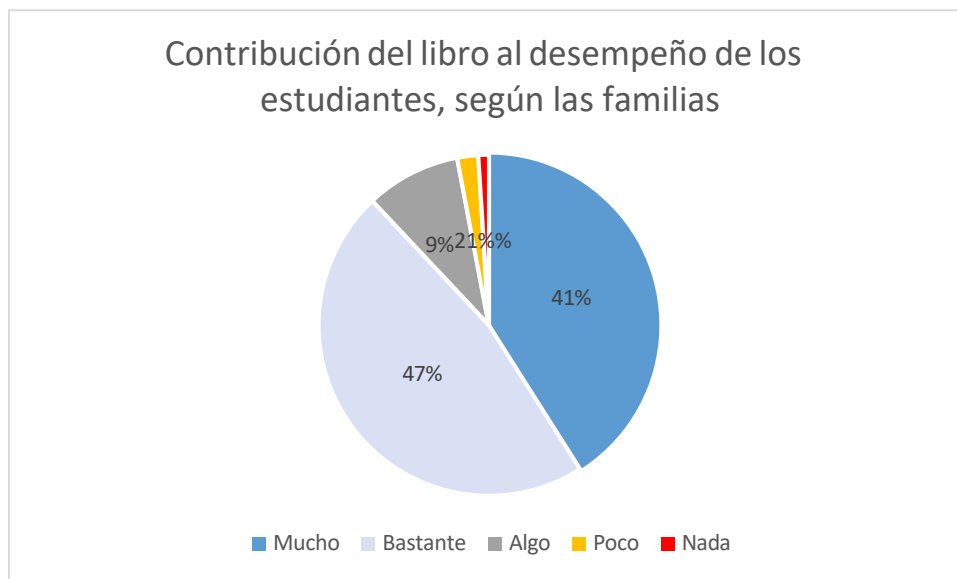


*Fuente: elaboración propia a partir de Neirotti, (2020) “Evaluación de procesos y resultados del Programa “A la escuela, mejor con libros”. Nivel Primario*

En cuanto al impacto simbólico de los libros en las familias, el informe de evaluación de la UNLa sostiene que “algunos comentarios de las familias muestran que el uso excede a las tareas y el estudio”, agregando que la presencia de los mismos genera intercambios lectores entre distintos miembros de la familia y destacando los nuevos conocimientos que aportan sobre diferentes campos del saber.

El 52% de las familias encuestadas manifiesta que las y los estudiantes consultan los libros casi todos los días y el 46% sostienen que lo hacen de vez en cuando. Para estas familias el libro contribuyó al desempeño de sus hijos de la siguiente manera:

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”



*Fuente: elaboración propia a partir de Neirotti, (2020) Gráfico 3.18*

En los grupos focales algunas familias se manifestaron favorablemente en cuanto al uso de los libros, y señalan

*“Mi nene de tercero tiene dificultad para hablar, entonces con el libro se ayuda, aprendió a hablar muchísimo más, a leer. Avanzó mucho con la lectura. (Madre en grupo focal).*

*“...yo al tener el libro y al saber que trabajaron yo puedo saber cómo ayudarlo.” (Madre en grupo focal)*

Por otra parte, el 95% de las familias encuestadas declara que la entrega de libros los ayudó mucho o bastante económicamente.

### **3.3.- El impacto del Programa “A la escuela, mejor con libros” en el universo de escuelas participantes de la presente investigación**

Transpolando este análisis al universo de escuelas que forman parte del presente trabajo, pudimos observar que la llegada de los libros a las instituciones se vive como un acontecimiento, en el sentido pleno del término: un suceso, especialmente importante.

Directivos, maestras, auxiliares, familias, niños y niñas se movilizan externa e internamente cuando comienza la tarea de descargar los paquetes del camión y las aulas comienzan a llenarse de pilas de libros de diferentes editoriales en cada una de las áreas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés. Acompañan a estos ejemplares otros libros de literatura en cada año.

*“El día que llegan los libros es una fiesta. ¡Y eso que para los más grandes ya no es novedad, porque hace varios años que el municipio los manda! Pero el recibirlos para cada uno, como algo propio, es una emoción que los desborda. Ese día salen todos con los cuatro o cinco libros en las manos.” (Directora Escuela 2)*

*“Para los chicos es un regalo, una emoción. ¡Imaginate! Salen con tres libros nuevos, en colores, y se los llevan a sus casas. En primerito le hicimos una bolsita para cada uno, como un morral, viste? Así ahí llevan y traen los libros y cuando llegan la cuelgan de los percheros. ¡No sabés cómo los cuidan! ¡En una semana ya se lo conocen todo! Porque el día que llegan los libros, no paran hasta que no inspeccionaron cada página.” (MA Escuela 2)*

Lo expresado por las docentes coincide con lo observado en la cotidianeidad escolar: el impacto amoroso de los libros en la intersubjetividad de las aulas, tanto en los momentos en los que la maestra propone el trabajo con ellos como cuando los niños y niñas los sacan espontáneamente disponiéndose a explorarlos, leerlos \_aun no haciéndolo convencionalmente\_ y/o escribirlos o pintarlos.

Sus gestos cuidadosos, entusiastas, su disposición corporal, en sus asientos o parados, dan cuenta de un momento de plena conexión con el libro, con “su” libro, con el libro que todos los niños y niñas poseen. Como sostiene Graciela Carbone “El libro de texto tiene más presencia que otros libros escolares en la memoria colectiva; por eso es probable que los sentimientos o emociones evocados no sean tan superficiales como para relegarlos al olvido” (Carbone, 2003: 13)

Como se ha señalado oportunamente, los niños y niñas reciben manuales y obras literarias. Un manual refiere a una “obra de tamaño y peso reducido (...) que uno tiene a mano (...) y que sirve de apoyo escrito a una disciplina en el seno de una institución escolar” (Carbone,

2003: 32). Los manuales que reciben los chicos y las chicas son textos anillados en los que leen y escriben.

En cuanto a las representaciones de las maestras entrevistadas acerca de los libros del Programa, las tres destacan como lo más favorable el hecho de que todos cuenten con el mismo material:

*MG\_ “Que todos tengan su propio libro, es bárbaro, porque iguala, y les permite seguir mejor la clase, o incluso seguir leyendo o trabajando en casa” (MG Escuela 3)*

*MA\_ “Yo soy maestra de primero desde hace muchos años y era muy feo cuando una le tenía que hacer fotocopias a los que no tenían los libros...re feo...porque le terminábamos dando fotocopias en blanco y negro mientras que otros compañeros tenían los libros a color...” (Maestra de Apoyo Escuela 2)*

*¡MG\_ “...y lo que nos ahorramos en fotocopias! Ahora todos tienen la poesía, eso está buenísimo. Lo único que pasa que dejan los libros en la casa, no lo ponen en la mochila, entonces de lunes a viernes, yo se los hago dejar acá en la escuela.” (MG Escuela 1)*

Por otra parte, señalan que haber participado de las capacitaciones que la Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología ofreció durante los meses de febrero de cada año, enriqueció sus propuestas de enseñanza, considerándolas “Excelentes”. Una de ellas detalla:

*“Los que dan las capacitaciones son los autores de los libros, entonces vos vas escuchando la lógica en las actividades que trae y cómo fue pensada cada una. A veces una ve tal actividad en el libro y la manda de tarea, como desenganchada de todo. Y en la capacitación te van mostrando el hilo que hay entre una y otra, que no se ve a simple vista, pero...te explican por qué conviene dar una actividad primero que otra o cómo poder combinar y ampliar con otros materiales más allá de los libros.” (MG Escuela 1)*

Otra de las docentes, señala como muy bueno el hecho que en 2019 se observaron ajustes en los libros de Prácticas del Lenguaje y de Ciencias Naturales, según lo que algunas docentes habían propuesto durante las capacitaciones de 2018.

Cuando se les pregunta sobre la frecuencia y modalidad de utilización de los libros en la enseñanza de la lectura y de la escritura, las tres coinciden que lo hacen *“cada vez que inician un tema nuevo, a modo de disparador”*. Sin embargo, las observaciones realizadas muestran que predomina la utilización de los textos para reforzar contenidos que ellas presentan en sus propuestas pedagógicas pensadas por fuera de los libros y también como tarea para el hogar. Dos de las maestras destacan como primer aspecto positivo en el proceso alfabetizador el fortalecimiento de intercambios grupales al momento de pensar la lectura y la escritura, situación que se ve favorecida porque todo el grupo cuenta con el material.

*“Cuando leemos, cuando yo les leo, ellos van señalando con el dedo, van mirando y señalando lo que les voy indicando y cuando hago la pregunta de “dónde dice” algo, el que no lo encuentra mira lo que señaló el compañero, o se lo busca y le agarra el dedo y se lo pone en la palabra. (se ríe)” (MG Escuela 2)*

Otro aspecto que las tres maestras destacan es el tipo de letra, imprenta mayúscula, en cuentos para armar que traen los libros de Primero. Este material es trabajado en el aula y el hogar, cuando piden que algún miembro de la familia les relea el cuento que ya escucharon en clase, por ejemplo.

Según las maestras, las familias valoran muchísimo este Programa, no solo porque les permite que cada uno de los niños y niñas de una misma familia accedan a libros nuevos, sino por la ayuda económica que esto representa para cada grupo familiar.

Este aspecto también ha sido valorado por totalidad de las docentes entrevistadas, quienes aseguran que desde que sus alumnos/as reciben los libros, ellas destinan menor cantidad de dinero a las fotocopias que sin ellos se requerirían para trabajar los diferentes contenidos.

Una de ellas señala:

*“Lo que yo veo, y lo que me gusta que suceda, es que todos tienen el material en colores. Parece una obviedad para las chicas más nuevas, pero yo que hace años que trabajo recuerdo lo feo que era cuando nosotras les fotocopiábamos las cosas a los que no tenían los libros, y las imágenes salían negras y grises...horrible. ¡No daban ganas de leer! Y menos viendo que el compañero de al lado lo tenía en colores. Eso ya quedó atrás, gracias a Dios. Hoy decís “Abran la página 14” y todos la tienen y la abren en igualdad de condiciones.” (MG Escuela 1)*

### **3.4.- Los libros en el aula**

En cuanto a los libros propiamente dichos, focalizando en aquellos que corresponden a la Unidad Pedagógica y más específicamente a las Prácticas del Lenguaje, hemos podido observar que se enmarcan el enfoque alfabetizador de las Prácticas del Lenguaje, ya desarrollado en otro apartado de la presente investigación. Los mismos constan de un manual anillado tanto para 1° como para 2° a los que se agregan tres pequeños libritos individuales con literatura para cada año.

Cada manual cuenta en su interior con diversos cuentos, antologías de poemas e incluso una revista con artículos de información, llamada “Lectores curiosos”, todo para recortar y armar. Este armado de libros también constituye en sí misma una situación de lectura y se pudo observar cómo la maestra la transforma en una oportunidad para leer con un propósito, como lo indica el Diseño Curricular.

*MG\_ Hoy vamos a aprovechar que están las señas Sabri y Cande para trabajar en la página 14 del libro. Vayan preparando sus tijeras también*

*Niño 1\_ ¿Para qué la tijera? ¿para leer con la tijera?*

*MG\_ Vos prepará tu tijera que las señas Sabri y Cande preparan las abrochadoras.*

*Niño 1\_ ¿Abrochadoras?*

*(la maestra recorre todas las mesas y se cerciora de que todos tengan el libro abierto en la página 14)*

*MG\_ Observen muy bien en la página 14. Observen las imágenes, ¿se dieron cuenta que están numeradas? ¿Qué querrá decir eso?*

*Niña 2\_ Que primero hay que leer la uno, después la dos, después de la tres, después la cuatro, después la cinco y después la 6*

*MG\_ ¿Qué cosa hay que leer? ¿La imagen?*

*Varios niños juntos\_ ¡Las letras! (mientras señalan)*

*Niño3\_ Acá, lo que dice acá, que dice todo así como hay que armar los libros. Estos (busca en el interior del anual). Estos son libros, señor. Acá dice todo para armarlo. Yo lo vi en mi casa con mi hermano.*

*MG\_ ¿Escucharon al compañero? En la página 14 están las Instrucciones para armar los libritos que vamos a usar este año. Instrucciones, así se llama, y están ordenaditas. Vamos a leerlas y tratar de armar los libritos, las señas nos van a ayudar*

*(Observación en Escuela 1)*

La clase continúa con la lectura de cada paso, por parte de la maestra, y la ubicación de palabras claves en cada indicación, por parte de los niños. Ella pregunta dónde dice tal o cual palabra, ellos vuelven a la consiga que ya saben lo que dice, la leen, ubican lo solicitado y encierran o subrayan. En un momento posterior dictan lo subrayado a la docente, quien lo escribe en el pizarrón para ir siguiendo los pasos y armar los libritos.

Como podemos observar, los libros no abordan la alfabetización a partir de la enseñanza de las letras y sus sonidos, sino que presentan situaciones de lectura y de escritura en las que leer y/o escribir cobran sentido en el marco propuestas pedagógicas abarcativas y desafiantes que las docentes recrean.

Lo aquí narrado da cuenta del poder de libros en manos de los chicos y chicas, de su acción transformadora, de la construcción de una experiencia en el camino de un lector.

En las cuatro aulas de UP visitadas se suceden escenas parecidas: los niños arman sus libros, escriben sus nombres en ellos, los manipulan a su antojo e imaginan sus historias mucho antes de que la maestra los presente. El libro tiene un impacto más amoroso, placentero y dignificante, que una fotocopia.

Pudo observarse que, en el aula de 2° Año, uno de los cuentos generó curiosidad en casi la totalidad de los niños y niñas durante el proceso de armado. Se trataba de “Blanco”, de Liliana

Bodoc, cuyas imágenes cautivaron la atención colectiva provocando que la maestra modificase su planificación.

*MG\_ Como lo estuvieron armando y fijándose muy bien para que las páginas queden ordenadas, no pude evitar que se enganchasen con las imágenes de los esquimales. Yo quería dejar este cuento para después de las vacaciones de invierno, pero estaban tan entusiasmados que lo pasé a fin del primer trimestre. Después lo voy a retomar en Septiembre... ahora no me metí tanto en la historia dentro de otra historia, pocos se detuvieron en eso, lo voy a traer cuando lo retome. Lo que les llamó mucho la atención fue la vida de los esquimales, que la noche durase seis meses y todo eso tan alejado para ellos. (MG. Escuela 2)*

El libro, sus imágenes coloridas, el texto que en cada página, con sus palabras o con la ausencia de ellas, dice tanto. El libro generó el deseo en los niños, la curiosidad, y varios según cuenta la maestra, pidieron en casa que se los leyera.

Como expresara Berta Braslavsky hace exactamente cincuenta años “a cierta edad surge el interés del niño por leer de una manera aparentemente espontánea. (...) Los niños se interesan por leer antes que alguien los inicie” (Braslavsky, 2014: 90). Esta situación se ve potenciada cuando los libros circulan en el entorno cercano a las infancias, más allá de los tiempos y los espacios en los que se las habite.

Aquí radica otra de las potencialidades del Programa, que los libros *son* de los chicos, llegan a sus entornos cotidianos, van y vuelven en sus mochilas propiciando que las familias se involucren en situaciones de lectura con sus hijos. Desde que el Programa “A la escuela, mejor con libros” se implementa en el partido de La Matanza, podemos afirmar con certeza que en los hogares con niños y niñas en edad escolar, hay libros para leer.

Junto con los manuales para cada año, más allá de los libros-para-armar que ellos contienen, los niños y niñas reciben otros libros, en formato pequeño, para sumar a su biblioteca personal<sup>15</sup>

Algunos de ellos son:

---

<sup>15</sup> En la trayectoria escolar de 1° a 6°, cada niño/a de La Matanza recibe nueve libros de cuentos o poemas, y tres novelas, sin contar los manuales de lectura en Prácticas del Lenguaje.

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.

El caso del municipio de La Matanza”

- En 1° Año: “El nabo Gigante” y “El terrible guerrero”; “Sobre lluvias y sapos”; “Canciones y Poemas” (*Imagen 1*)
- En 2° Año: “Rapunzel”, “Megafauna” “Caperucita Roja” (*Imagen 1*)
- En 3° Año: “Irulana y el Ogronte”; “El gato con botas” y “El traje nuevo del emperador”
- En 4° Año: “Peter Pan”
- En 5° Año “Las aventuras de Huckleberry Finn”
- En 6° Año: “La Isla del Tesoro”

Deteniendo nuestro análisis en los textos específicos para la Unidad Pedagógica, podemos destacar lo siguiente:



*Imagen 1*

“Canciones y poemas” incluye textos en verso ya conocidos por los niños y niñas y otros que son fácilmente memorizados tras las lecturas de la maestra. La rima y el ritmo animan a leer, contribuyen a adquirir mayor fluidez y los entusiasma.

Se ha podido evidenciar cómo algunas niñas que no leían convencionalmente, se disponían a leer la canción “Estaba la rana” durante el recreo, con ese interés espontáneo que mencionábamos anteriormente. Cuando se les preguntó, en diálogo informal, cuántas canciones traía el librito, una de ellas buscó el índice y contó uno por uno los títulos de las mismas. “Diez” \_ respondió \_ “Diez canciones”.

La escena relatada da cuenta de la incursión de la niña en los quehaceres del lector, aún sin saber leer. Sabe que la totalidad del contenido de un libro se encuentra detallado en un índice, que ese es el lugar donde se indica qué texto se encuentra en qué página. Todo esto sólo sucede cuando se habilita a los niños a manipular un libro.

**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.**

**El caso del municipio de La Matanza”**

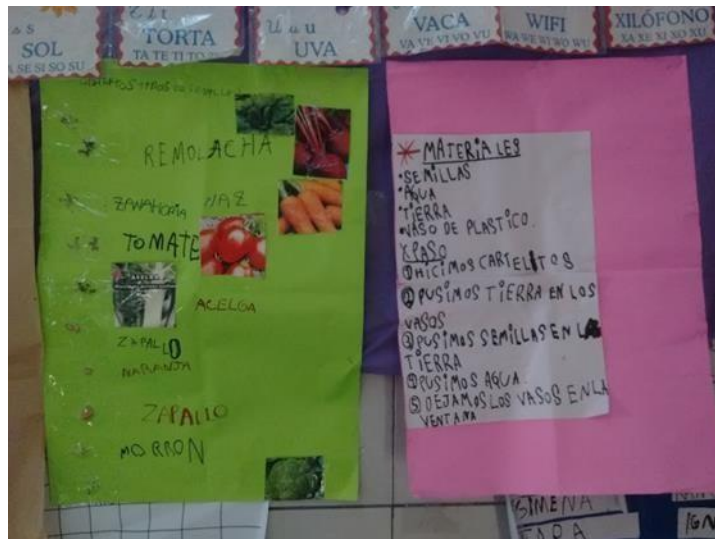
Instalar esta práctica del uso del índice en los primeros años de la escolaridad favorece también a la formación de estudiantes, dimensión menos abordada durante la UP.

En las aulas de segundo año pudo observarse cómo el libro titulado “Megafauna” (*Imagen 2*), destinado a “lectores curiosos”, viene a profundizar los contenidos de los libros de Ciencias naturales y de Ciencias Sociales que también entrega el Programa “A la escuela, mejor con libros”



*Imagen 2*

Luego de trabajar en el manual sobre las partes de las plantas, la docente propuso al grupo la recolección de distintos tipos de semillas para mostrar para el armado de almácigos y observar su crecimiento. A través de esta propuesta (*Imagen 3*) se trabajó también la escritura por sí mismo para rotular y para recordar los materiales y pasos a seguir.



*Imagen 3*

**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.**

**El caso del municipio de La Matanza”**

En las observaciones realizadas se pudo observar que esta secuencia didáctica de duración mensual, concluyó con la lectura del primer apartado del libro para *lectores curiosos*, sobre la dispersión de las semillas. La maestra amplió los conocimientos de los niños y niñas mostrándoles cómo, más allá de la siembra directa en tierra o almácigos, las semillas se dispersan por el aire, por el agua o incluso a través de otros animales.

En cuanto al libro “Megafauna”, fue notable la curiosidad que sus imágenes despertaron en el grupo, situación que la docente aprovechó para invitarlos a leer por sí mismos. Esta situación didáctica se planteó desde la lectura del índice del libro (*Imagen 4*), donde pueden observarse otras lecturas que este texto ofrece a los niños y niñas de Segundo Año de la UP, las que con un propósito preciso y en sintonía con los contenidos propios del nivel, despiertan en los grupos el interés por saber más sobre un tema.

El interés, en tanto condición necesaria para que el aprendizaje suceda, habilita no solo la apropiación de saberes del campo científico, sino que favorece la alfabetización de los niños y niñas en etapa de su trayectoria escolar.



*Imagen 4*

Sin duda alguna, los libros generan interés, habilitan al deseo en las infancias que los reciben en las escuelas, y son para todos y todas, sin distinción alguna.

#### Capítulo 4, Post Scriptum: Pandemia, escuela y alfabetización

*“No hemos vivido en una sociedad sin escuelas desde cuando comenzó un  
proceso sistemático de masificación, hace casi cien años.”*

*(Álvarez Gallego: 2020)*

##### **4.1.- Nuevas coordenadas encuadran al mundo. Coyuntura de Pandemia**

La Pandemia por COVID 19 que azotó a la Argentina durante 2020 provocó el cierre de las instituciones educativas a pocas semanas de inicio del ciclo escolar, situación que se extendería hasta muy entrado el 2021 cuando los niños y niñas pudieron comenzar a asistir paulatinamente a las aulas. El mencionado escenario tuvo su encuadre en un decreto<sup>16</sup> del ejecutivo nacional que estableció el ASPO, Aislamiento Social Preventivo obligatorio para la nación argentina.

En este contexto de emergencia educativa, y a fin de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo educativo con los niños y niñas, las escuelas debieron reconfigurar sus prácticas.

Así lo expresa el informe Aprender 2021 elaborado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación que señala “Cuando el sistema educativo en su conjunto atravesó la coyuntura de la pandemia por COVID19, la educación primaria argentina asumió unas características particulares e inéditas en virtud de las restricciones y transformaciones que el contexto impuso al desarrollo cotidiano de la escolaridad. Esto configuró realidades profundamente heterogéneas entre las distintas jurisdicciones y entre las distintas instituciones” (Aprender 2021, 2023)

En este sentido, aquellos supuestos basales con los que emergió la escuela tradicional del siglo XIX y que continuaban sosteniéndose en el S XXI, se vieron afectados radicalmente: tiempo, espacio y roles serían reformulados. Lo propio sucedería con el Currículum y la propuesta pedagógica, impactando de lleno en el proceso alfabetizador.

---

<sup>16</sup> DECNU 2020-297

Siendo que el presente trabajo de investigación se encuadró en lo que luego se convertiría el año anterior a la Pandemia por COVID 19 y que al momento de cierre de su elaboración las escuelas han retornado a la presencialidad, consideramos oportuno sumar un capítulo Post Scriptum que, describiendo las características que adoptó el proceso alfabetizador en la virtualidad, instala nuevos interrogantes en lo anteriormente investigado, reconfigurando la conclusión en su momento alcanzada.

A partir del trabajo de campo virtual que pudo establecerse con las escuelas seleccionadas para la presente investigación, se intenta dar cuenta del impacto que lo hasta aquí mencionado tuvo en el proceso alfabetizador durante la Unidad Pedagógica propiamente dicha, primero y segundo año del nivel primario, de las características que este proceso adoptó y del lugar que tuvieron los libros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas de La Matanza.

Cabe destacar que por Resolución CFE N°363/20 pasó a considerarse una unidad pedagógica a los tres primeros años de escolaridad primaria.

#### **4.2.- Pandemia y escenarios emergentes**

Conmoción y desconcierto fueron las emociones preponderantes que invadieron a la sociedad en su conjunto, y por supuesto a la escuela. El Estado nacional y provincial tuvo que tomar decisiones rápidamente, con escasas certezas, pero con una clara convicción: había que garantizar la continuidad de los aprendizajes. Para esto, la escuela tuvo que reinventarse. En palabras de Alejandra Birgin “se tuvo que hacer escuela por otros medios”

Mientras que desde la TV pública se comenzaba a emitir una programación organizada para los estudiantes de los distintos niveles y por áreas curriculares, a las escuelas llegaban cuadernillos en papel para ser distribuidos entre las familias a fin de que los chicos y las chicas ejercitaran en ellos lo que otras maestras explicaban cada mañana por televisión abierta.

Espacios y tiempos tradicionales, las paredes del aula, los horarios de estudio y de recreo, entre otros, de repente mutaban en las paredes del hogar y en los horarios en que la familia habilitaba (cuando podía hacerlo) para que los chicos y las chicas tuviesen un acercamiento a los contenidos escolares. En rol de enseñante de la maestra debía ser asumido por la familia,

aunque guiado por ella. Nuevos espacios, tiempos y roles configuraron escenarios diversos donde lo educativo debía suceder.

La tecnología, vedette en la coyuntura de pandemia, profundizó la desigualdad dejando a la intemperie a las familias más desfavorecidas. Las directoras de las escuelas seleccionadas para este trabajo han dado cuenta de ello. Las tres coinciden en que, a partir de un diagnóstico construido desde la cotidianeidad escolar, las familias acceden a internet predominantemente para el uso de las redes sociales.

A decir de Silvina Gvirtz, “Todo diagnóstico que se precie de tal tiene que estudiar no sólo las debilidades del sistema sino sus fortalezas y sus oportunidades.” (Gvirtz, 2009: 7). Parafraseando a la autora, una de las escuelas que forma parte de la presente investigación, identificada como Escuela 2, pudo identificar una fortaleza en la limitada conectividad de las familias y reactivó un Facebook institucional ni bien fuera decretado el cierre de los establecimientos escolares. Su directora expresó que se trataba de un perfil con el que se contaba desde el año 2014 para la comunicación general entre la escuela y los adultos referentes de los chicos y chicas. Fue así como desde ese perfil institucional de Facebook se crearon seis grupos en los que se fueron subagrupando las familias, por grado, por ejemplo “Primero 2020”, para las familias de las tres secciones de primer año, las tres docentes y sus profesores de materiales especiales; otro grupo era “Segundo Año 2020”, y así sucesivamente hasta Sexto. Cada grupo pasaba a ser como un aula donde la enseñanza y el aprendizaje tenían que suceder. El Equipo de Conducción de esta misma escuela también construyó datos estadísticos con el propósito de ir teniendo un conocimiento más preciso del estado de situación de la población escolar en diferentes momentos de la pandemia. A continuación, compartimos el Gráfico 1/A que muestra un corte al 20 de Abril de 2020 acerca de la conectividad a internet con la que contaban las familias de los niños matriculados en cada sección. Algunos hogares contaban con equipos que sólo habilitaban el uso del WhatsApp, otros con equipos con los que sólo se accedía a Facebook. Estaban quienes accedían a las dos redes sociales mientras que otros hogares carecían de conectividad alguna. La escuela sistematizó los datos en un cuadro para uso interno, que compartimos aquí:

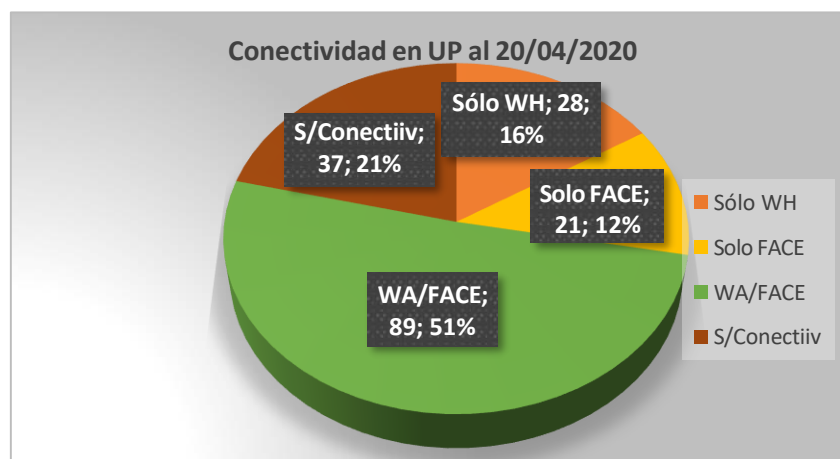
**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.**

**El caso del municipio de La Matanza”**

| 20-abr-20      | INSCRIPTOS | Solo Wh    | Solo Faceb | Wh Y Faceb | S/Conectiv |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1ºA            | 26         |            |            | 26         |            |
| 1ºB            | 28         | 5          | 10         | 8          | 5          |
| 2ºA            | 40         | 2          | 4          | 24         | 10         |
| 3ºA            | 31         |            | 9          | 1          | 21         |
| 4ºA            | 28         | 13         |            | 13         | 2          |
| 4ºB            | 24         | 13         | 3          | 3          | 5          |
| 5ºA            | 28         | 2          | 3          | 10         | 13         |
| 5ºB            | 27         | 2          | 8          | 9          | 8          |
| 6ºA            | 26         | 8          | 1          | 17         | 8          |
| 6ºB            | 26         |            |            | 22         | 4          |
| 1ºC            | 32         | 11         |            | 16         | 5          |
| 2ºB            | 25         | 6          | 5          | 8          | 6          |
| 2ºC            | 24         | 4          | 2          | 7          | 11         |
| 3ºB            | 31         |            |            | 22         | 9          |
| 3ºC            | 31         | 14         | 1          | 7          | 9          |
| 4ºC            | 40         | 8          | 4          | 4          | 24         |
| 5ºC            | 28         | 14         | 1          | 5          | 8          |
| 5ºD            | 31         | 3          | 4          | 9          | 15         |
| 6ºC            | 26         | 8          |            | 17         | 1          |
| 6ºD            | 25         | 17         | 1          | 1          | 6          |
| <b>TOTALES</b> | <b>577</b> | <b>130</b> | <b>56</b>  | <b>229</b> | <b>170</b> |

*Gráfico1/A - Escuela 2- Elaboración propia*

De una primera lectura del cuadro podemos observar que, de una matrícula de 577 alumnos, 170 se encontraban sin conectividad alguna al momento de corte, equivaliendo esto al 29,46% de la población infantil. Si tomamos las seis secciones que corresponden a la Unidad Pedagógica, objeto de estudio en este trabajo, podemos observar que mientras que la mitad del alumnado (51%) podía comunicarse con la escuela a través de las redes de WhatsApp y Facebook, otro 37% se encontraba sin acceso a internet, pasando a estar prácticamente incomunicados con la escuela, como lo muestra este gráfico de elaboración propia.



“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Cabe destacar que la conectividad con la que contaban las familias era sumamente precaria, inestable, dificultando la apertura de archivos de imagen o video.



*Imagen 5: facilitada por Escuela 2, de su Red Institucional*

La imagen 5 muestra un diálogo por grupo de Facebook entre la madre de un niño y la directora, a quien le manifiesta su dificultad para cumplimentar con las propuestas pedagógicas de la maestra, \_ “no tenemos internet” \_ le dice. A esta situación se sumó un agravante más: en líneas generales las familias contaban con un solo equipo para todos los miembros del hogar y en muchas situaciones ocurría que el adulto que salía a trabajar, se llevaba el celular consigo por lo que recién a la noche los niños podían ver lo que sus maestras había armado para ellos.

Como puede observarse, el *tiempo de escuela*, había dejado de ser tal. El *espacio de estudio*, por su parte, lo constituían cada uno de los hogares, con sus propias dinámicas, personas convivientes y variadas problemáticas socioeconómicas y sanitarias.

Aun así, la escuela seguía intentando enseñar con la esperanza de que el aprendizaje sucediera. En pos de garantizar la continuidad pedagógica, materiales virtuales y en papel comenzaron a circular por territorio nacional y provincial con el fin de andamiar las prácticas

de los docentes en un contexto de emergencia educativa como nunca antes había vivido esta generación de educadores y de estudiantes.

#### **4.3.- La propuesta pedagógica en contextos de distanciamiento**

Los niños y niñas que iniciaron el nivel primario en 2020, sólo habían asistido a la escuela por un período de dos semanas cuando estas instituciones fueron cerradas, el lunes 16 de marzo de 2020. En un primer momento tal medida había sido adoptada por un término de catorce días, pero el contexto sanitario hizo que debiera extenderse todo el 2020 y parte del 2021, siendo paulatino el retorno a la presencialidad. En este sentido, este grupo de niños transitó prácticamente todo el período correspondiente a la Unidad Pedagógica en situación de Pandemia, sin asistencia plena a la escuela.

Durante esos dos años, se pudo observar que la propuesta pedagógica fue mutando con el correr de los meses, atravesada por las circunstancias particulares por las que atravesaba cada familia y cada docente de la institución.

Decenas de interrogantes interpelaban a cada escuela y al sistema educativo en su conjunto: ¿Cómo lograr el vínculo maestra-alumno cuando se ha diluido el espacio y tiempo en común? ¿Cómo hacer referencia a la escuela con aquellos niños que prácticamente no habitaron una escuela primaria? ¿Cómo alfabetizar a distancia, a través de una pequeña pantalla de celular en el mejor de los casos?

Hoy podemos decir que las prácticas docentes fueron reinventándose en el día a día, con ensayos y errores, asumiendo que mientras la población entera debiera mantenerse en sus casas, la enseñanza y el aprendizaje con niños pequeños iba a depender de la mediación familiar, es decir, de alguien en el hogar que habilitara un tiempo y un espacio para las tareas escolares.

En este sentido, el lugar de la familia pasó a ser fundamental, de allí que en los casos de vulnerabilidad socioambiental y/o sanitaria, la propuesta pedagógica de la docente nunca llegó, situación que se verifica en el 37% de familias sin conectividad que muestra el gráfico. Ante esto, la educación informal, artesanal, familiar fue comenzando a imponerse y, con resultados exitosos en un importante número de casos.

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Con esto queremos decir que mientras por un lado se enseñaba a leer y a escribir con la propuesta pedagógica planificada por las docentes, en paralelo sucedía la enseñanza que la familia era capaz de ofrecer, donde también se enseñaba a leer y a escribir, pero con lo que podríamos denominar una didáctica familiar. Ambas dos merecen nuestra atención.

Las **propuestas pedagógicas elaboradas por las docentes**, que como dijimos llegaban a los chicos y chicas mediadas las familias, fueron adoptando distintas estrategias y modalidades, pero siempre circunscriptas a un valor, una fortaleza con la que cada uno y una de los chicos, las chicas y las docentes cuentan de forma particular en el partido de La Matanza: los libros, a lo que dedicaremos otro apartado también dentro de este capítulo.

“Durante los años 2020 y 2021, la organización funcional del trabajo en el interior de las instituciones educativas atravesó un proceso de revisión progresiva e integral. Así, los diversos actores del sistema educativo en sus distintos niveles de concreción, se vieron instados a revisar las formas escolares habituales respecto de la utilización de los tiempos, los modos en que se habitan los espacios y las distintas configuraciones de agrupamientos para el trabajo pedagógico.” (Aprender 2021, 2023: 35) Al respecto, en la denominada Escuela 2 a los efectos de la presente investigación, se pudo observar que durante el año 2020 las propuestas pedagógicas iban llegando a las familias a través de los grupos del Facebook que, como ya se describió, la institución ya utilizaba con anterioridad a la pandemia. Las docentes de los tres primeros años trabajaron conjuntamente orientadas por la Directora, elaborando una misma propuesta para los alumnos y alumnas de las tres secciones: 1ºA, 1ºB y 1ºC. Lo propio sucedía con las docentes de los segundos años, acompañadas por el Equipo de Orientación Escolar.

Partiendo de la premisa que se aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo, tal como lo desarrollamos en capítulos anteriores, la escuela buscó que los chicos y las chicas escuchasen leer a sus maestras mientras seguían tal lectura del libro con el que cada uno contaba en su hogar. Así fue como las maestras grababan breves videos que compartían por Facebook y por WhatsApp, donde también explicaban la consiga a desarrollar.

**“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”**



*Imagen 6: facilitada por Escuela 2, de su Red Institucional*

La imagen 6 corresponde a tomas de un video en el que la docente leía el cuento “El terrible guerrero” mientras iba pasando y mostrando las páginas del mismo. Como los niños y niñas contaban con este ejemplar en cada uno de los hogares, la comprensión lectora era profundizada por consignas bien detalladas que también ofrecían por escrito, tanto en el Facebook como por WhatsApp.

Estas mismas propuestas pedagógicas también se hacían llegar a aquellos estudiantes cuyas familias carecían de conectividad a internet.



*Imagen 7: facilitada por Escuela 2, de su Red Institucional*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en la Unidad Pedagógica.

El caso del municipio de La Matanza”

Para ello, las docentes dejaban las consignas en formato papel y se las entregaban a las familias cuando iban a retirar los Mercadería que la provincia de Buenos Aires entregaba mes a mes. A posteriori dejaban los cuadernos con las consignas resueltas en cajas específicas para ser retirados y corregidos por las maestras

Otra información que resulta relevante incluir es que, que, durante el primer año de pandemia, dicha mercadería era embolsada y entregada por personal docente y auxiliar en cada uno de las escuelas.



Imagen 8: facilitada por Escuela 2, de su Red Institucional

*“La prioridad, para las familias, era la mercadería, ya que, al no poder salir a hacer changas, sólo les quedaba el comedor del barrio y los bolsones que daba la escuela. Mercadería y Salud, las principales preocupaciones, en líneas generales, en tercer lugar, había quedado el aprendizaje de los chicos” (Directora Escuela 2)*

Para con aquellos y aquellas alumnos y alumnas que contaban con conectividad, durante el segundo semestre de 2020 e inicios del 2021 la clase comenzó a desarrollarse por la plataforma Zoom. Esto generó, en cierto modo, la profundización de la desigualdad en términos de enseñanza a través del maestro, puesto que mientras algunos niños seguían las clases desde sus hogares, otros se veían dificultados por la mala conectividad que cortaba los diálogos, y otros quedaban totalmente ajenos de lo hacer del grupo, puesto que no contaban con medios para participar de dicho Zoom. En la siguiente imagen se observa que participan 12 de 32 niños, el 37% del curso

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”



*Imagen 9: facilitada por Escuela 2*

En este contexto de Pandemia, la alfabetización de los más pequeños se tornó un desafío con variables que las maestras no podían manejar. De sus relatos se desprende que la motivación y la consecuente atención que se requieren para que el aprendizaje suceda, eran difíciles de alcanzar puesto que la conexión emocional con las problemáticas familiares coptaban las relaciones vinculares, tanto familiares como pedagógicas.

*“La mamá de xxx me escribió diciendo que el nene no quiere hacer nada ni, aunque le pegue. Le dije que no, que lo deje, que no le tiene que pegar...y me decía que no le presta atención y que se olvida el abecedario, que se olvida todo y no quiere agarrar el lápiz”*

*(MG Escuela 2)*

Mientras que en algunas situaciones se daba lo que la docente expresa en este testimonio, la dificultad de las familias para mediar pedagógicamente, en otros casos los chicos y las chicas aprendieron a leer y a escribir en sus hogares, con sus madres. Es entonces cuando decimos que en las familias se ha dado aprendizaje, aunque no se hayan dados procesos formales de planificación a priori ni de la enseñanza ni se hayan seguido los lineamientos del diseño

curricular. Estos niños y niñas lograron alfabetizarse en pandemia a través de lo que dimos en llamar **didáctica familiar**.

En materiales en video aportados por docentes, se observó que el adulto a cargo del niño o niña, la madre en la mayoría de los casos, alfabetizaba como seguramente ella había aprendido de pequeña: partiendo de las unidades menores del sistema, los fonemas y grafemas, como lo muestra la transcripción de este audio

*\_Hola seño, ¿cómo le va? Acá estamos con Joaquín que va a leer las palabras que armó con el equipo de letras que usted dijo. (al niño) Cuál es esta? ¡Esta! cuál es?*

*\_ La eme*

*\_ y cómo suena la eme?*

*\_ Mmmmmm*

*\_ y está?*

*\_ La A*

*\_ Y la M*

*\_ MA*

*\_ y la ene con la O?*

*\_ NO*

*\_ entonces qué dice? ¡Lee!*

*\_ MA-No*

Este diálogo aportado por una de las docentes, se repite en un audio de casi tres minutos, con distintas palabras. Con el correr de los meses la madre envió a la maestra videos del niño leyendo del libro, señalando con su dedo, con aportes de ella cuando no recordaba algún sonido.

Esta escena no es única, se ha repetido en diferentes grupos escolares. Ya en la escuela, en el retorno a la presencialidad en pequeños grupos a fines de 2021, estos niños leían y escribían sin dificultad.

Según registros de la maestra de 1°C 2020, en septiembre de 2021 el nivel de alfabetización de su grupo de treinta y dos alumnos/as se conformaba así:

-66% Cuasi Alfabéticos (leen y escriben de manera autónoma) (21/32)

-22% Silábicos (7/32)

-6% Presilábicos (2/32)

-6% se desconoce por desvinculación pedagógica con la escuela (2/32)

#### 4.4.- El lugar de los libros durante la Pandemia

Los niños más pequeños, aquellos que iniciaban la escolaridad primaria en 2020, en especial aquellos que proceden de hogares vulnerables y/o que manifestaban dificultades de aprendizaje, enfrentaron desafíos complejos. La situación se vio agravada en 2021, cuando los ingresantes a la escuela primaria habían transitado el nivel inicial de manera virtual, en el mejor de los casos. Esta situación coyuntural profundizó la desigualdad ya existente en dentro del sistema educativo, pero en La Matanza hubo algo que habilitó igualdad de oportunidades para todos los chicos y las chicas: los libros.

Como desarrollamos en el Capítulo 3, las escuelas matanceras estaban recibiendo, desde 2016, los libros de trabajo y de literatura para cada uno y una de los y las estudiantes a través de Programa “A la escuela, mejor con libros”, cuya principal característica es que los libros son de los chicos y de las chicas, van y vienen en sus mochilas, de la escuela al hogar.

Fueron los libros, entonces, los que hicieron posible la continuidad pedagógica, puesto que las propuestas que las maestras hacían llegar por las redes o en formato papel, podían ser realizadas gracias a que cada uno contaba con su propio ejemplar en el hogar. De esta manera, podían seguir la lectura de la maestra, escuchándola a través de un celular, pero siguiéndola con la vista puesta en hojas coloridas de un libro personal.



*Imagen 10: facilitada por Escuela 2, de su Red Institucional*

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza”

Según relata una de las maestras de la Escuela 2, con la que hemos podido conversar en 2021, en aquellas familias donde la conectividad fue escasa o nula, en el retorno a la presencialidad pudo evidenciarse que algún adulto de la casa, incluso un hermano/a mayor, había leído para los más pequeños, y los habían ayudado a completar actividades.

*“La sorpresa fue que algunos...y eran chicos que estaban desvinculados, que solo venía la familia a retirar la mercadería, ¡habían aprendido a leer! ¡Cuando les pregunté cómo aprendieron me decían que la mamá o la hermana les había enseñado, y rebien! Dicen que les leían los libritos chiquitos y que de ahí aprendieron.” (MG Escuela 2)*

Durante la pandemia, con la escuela por otros medios, con otros actores y otros escenarios, se sucedieron diferentes procesos de alfabetización en las trayectorias de los niñas y niñas matanceros. Los logros obtenidos, han sido tan diversos como la heterogeneidad de situaciones escolares que la Pandemia se encargó de gestar.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación, de carácter exploratorio, permitió acercarnos al fenómeno de la alfabetización de niños y niñas iniciantes de la escolaridad primaria desde una perspectiva situada que, sin pretenderlo en un inicio, se desarrolló en dos escenarios diferentes como consecuencia de la Pandemia por COVID-19 que provocó el cierre de las instituciones educativas durante más de un lectivo y calendario.

Hemos podido advertir que este proceso alfabetizador asume en cada escuela donde acontece, –donde se produce, donde se enseña, donde “habita”– características diferentes según el/la docente que lo lleve a cabo y la propuesta pedagógica que despliegue. Así, en instituciones educativas de un mismo distrito, como lo han sido las tres escuelas de La Matanza objeto de esta investigación, no se enseña ni se aprende de la misma manera, pero sin embargo se pueden visualizar parámetros comunes que permiten afirmar que, bajo ciertas condiciones irrenunciables, todos los chicos y las chicas pueden aprender a leer y a escribir por sí mismos en el período de dos años que constituye lo que en la provincia de Buenos Aires damos en llamar Unidad Pedagógica.

Una de estas condiciones es la existencia de libros en las aulas y en los hogares de los niños/as, la otra es la propuesta pedagógica convocante, tendiendo un puente amoroso entre la literatura y cada uno de ellos y ellas en particular. Pero la central, la condición que a su vez hace posible que esas otras dos sucedan es: la maestra.

Arribamos a esta conclusión analizando lo que dimos en llamar buenas prácticas a partir de indicadores cualitativos que pudieron vislumbrarse tras numerosas observaciones participantes y entrevistas con docentes involucrados en el proceso alfabetizador.

Uno de estos indicadores ha sido la disponibilidad, “el estar dispuesto/a” del educador/a para que algo del orden de la experiencia, acontezca. Las entrevistas realizadas permitieron ahondar sobre los sentipensares de ellos y ellas, adultos que de niños/as fueron alfabetizados desde un enfoque diferente al que hoy se pretende instalar en las aulas, en el que la lectura y a la escritura son consideradas prácticas sociales de la vida cotidiana. Esto último permite explicar algunas de las razones que con frecuencia tienden a virar prácticas de enseñanza que pueden resultar emancipadoras, a prácticas tradicionales que otorgan cierta seguridad a la

maestra/o, pero que distan en sobremanera de la formación de lectores y escritores que se pretende alcanzar.

Sin embargo, las maestras que están dispuestas a que esto suceda, se abren la experiencia de enseñar a leer con libros, leyendo y escribiendo desde el primer día del primer año, diseñando propuestas pedagógicas que motivan, entusiasman, invitan a aprender. Así es como tienen lugar las buenas prácticas de enseñanza, en la actitud dispuesta de la maestra a dejarse sorprender enseñando desde los textos, animándose a abandonar la enseñanza de las letras sueltas, sin sentido, a descubrir y redescubrir cada día junto a los niños, de qué se trata leer. Por eso destacamos, en el capítulo 3, que la potencia del libro necesita de la intervención docente para que la experiencia lectora atraviese a las infancias en edad escolar. Esa primera experiencia lectora *en* la escuela, a través de la maestra que lee libros y no fotocopias, es el acto de lectura fundacional que marcará los destinos lectores de los chicos y las chicas que se alfabetizaron a partir de la literatura y con ella

Para poder describir mejor este fenómeno se relevó información a partir de otros indicadores, como las creencias de los docentes sobre sus propios alumnos/as y sobre la tarea de enseñar. Las maestras entrevistadas se mostraban entusiasmadas con sus quehaceres cotidianos en las aulas, conocían muy bien a cada uno/a de sus niños, confiaban en que iban a aprender a leer. Todas conocían las diferentes etapas e hipótesis que ellos/as construyen en la conceptualización de la escritura y estaban convencidas de que leyéndoles todos los días y con intervenciones diferenciadas para cada nivel, todos y todas iban a leer. Las maestras tenían a los libros recibidos por el Municipio como eje central de su planificación didáctica. Valoraban la igualdad de oportunidades para todas y para cada uno, en cuanto a poder contar con ejemplares personales que iban y volvían de la escuela al hogar.

El libro fue, antes, durante y después de la pandemia, el andamiaje que sostuvo e hizo posible la continuidad pedagógica en el partido de La Matanza, como se pudo observar en estas escuelas que conforman la muestra con la que se trabajó.

Un dato para destacar es el impacto subjetivo que genera la llegada de los libros a las escuelas y fundamentalmente a las familias. Si bien el impacto es un indicador difícil de medir, se pudo percibir la emoción que se generaba en las instituciones al ver muchos miles de libros descargarse de un camión ante las miradas atónitas del personal de la escuela y de los niños/as

en especial, como así también la alegría de las familias en la puerta de la escuela, viendo salir a sus hijos/as con los libros en sus manos.

Lo hasta aquí expresado da cumplimiento a los objetivos específicos de la presente investigación, permitiendo explicar también el objetivo general, ampliamente cumplido. Durante el desarrollo del trabajo se pudieron describir propuestas pedagógicas favorecedoras del proceso de alfabetización de cuyo análisis concluimos en afirmar la centralidad de la docente de UP como habilitadora de la formación de lectores y escritores que, al hacerlo a través del uso de libros personales, permite que estos niños y niñas ingresen a la lectura por lo que Mirta Torres llama “la puerta grande”, la del sentido de leer y de escribir.

El partido de La Matanza ha sido pionero en garantizar el derecho a la educación con libros de calidad para la totalidad de alumnos de las escuelas de gestión estatal en un principio, y de gestión privada después, a través del Programa “A la escuela, mejor con libros”.

Durante 2022 y 2023 esta política educativa se hizo extensiva a todo el país con el Programa nacional “Libros para aprender” impulsado por el entonces Ministerio de Educación de la Nación.

En 2024 esta política intervencionista ha vuelto a circunscribirse al partido de La Matanza dejando de tener el alcance nacional de los dos años anteriores.

Lo hasta aquí expresado vuelve a confirmar que cada proyecto educativo se corresponde con un proyecto de país.

En cuanto al proceso alfabetizador propiamente dicho, lo hasta aquí investigado puede dar cuenta de la necesidad de la especialización en alfabetización en la Unidad Pedagógica dentro de la carrera de grado en docencia para la Educación Primaria. Así como ocurre en otras profesiones, tales como la Medicina, contar con profesionales formados en la tarea específica que van a desempeñar, garantiza que las buenas prácticas sucedan. Si esto ocurre con la alfabetización en los primeros años de escolaridad primaria, habremos sentado las condiciones necesarias para la formación de lectores y escritores en las nuevas generaciones de argentinos y argentinas.

## BIBLIOGRAFIA

ANJOVICH, R (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

ANJOVICH, R y CAPPELLETTI, G (2018) *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

ALLIAUD, A (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paidós.

APPLE, M (1993) “El libro de texto y la política cultural” en *Revista de Educación*, N° 301, Universidad de Wisconsin-Madison.

BAQUERO, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha”. En AAVV (2003) *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Fundación CEM / Ediciones Novedades Educativas.

BOCAR, D (2015) “De los ausentes con presencia al ausentismo como problemática. La intervención posible desde los equipos de conducción en escuelas comunes de nivel primario”. En CROCE, A (coord.) *Finalizar los estudios, un futuro con futuros: concurso de ensayos y experiencias. Una educación es buena, sólo si llega a todos*. Fundación CICCUS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Disponible en: [https://www.academia.edu/37699958/Ausentismo\\_e\\_Intervenci%C3%B3n\\_posible\\_desde\\_el\\_equipo\\_directivo\\_en\\_Nivel\\_Primario\\_BOCAR\\_Daniela\\_2015](https://www.academia.edu/37699958/Ausentismo_e_Intervenci%C3%B3n_posible_desde_el_equipo_directivo_en_Nivel_Primario_BOCAR_Daniela_2015)

BRASLAVSKY, B (1992) “Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial” en *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura. Año 13. Nro. 1

BRASLAVSKY, B (1996) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?” Ponencia en el Congreso Internacional de Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, del 24 al 26 de julio de 1996

BRASLAVSKY, B (1997) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?” *Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año 18, N° 4

BRASLAVSKY, B ([2005] 2013) *Enseñar a leer lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Tercera reimpresión. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

BRUNER, J (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa

BYING-CHUL, H (2017) *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. España. Herder.

CARBONE, G. (2003) “Delimitación del problema. Interrogantes acerca de la especificidad de los libros escolares” en *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

CARDONA, G (1999) *Antropología de la escritura*. Barcelona. Gedisa

CASTEDO, M. TORRES, M y otros (2015) *Biblioteca del Aula. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación

CUCUZZA, H y PINEAU, P. (2001): "El proyecto HISTELEA. Historia Social de la Enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina", en *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario. Año IV. Nro.8

DEVALLE DE RENDO Y VEGA (1999) *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires. Aique

DUSSEL, I (2004) “La escuela y la diversidad: un debate necesario”. En Revista *Todavía* Nro 8. Fundación Osde

EDELSTEIN, G (1996) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". En De Camilloni, A y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós. Pág. 75-90.

FERREIRO, E y TEBEROSKY, A (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Ediciones

FERREIRO, E (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica

GVIRTZ, S (2009) *De la tragedia la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

GVIRTZ, S. ABREGÚ, V y PAPARELLA, C (2015) *Decálogo para la mejora escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Granica

GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, N (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique

KALMAN, J. (1996) *Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social*. Documento DIE núm. 51. México: DIE-CINVESTAV-IPN

KAPLAN, C (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Colihue

KAPLAN, C ([2007] 2013) *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

KAUFFMANN, A.M. y RODRIGUEZ, M E. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana

KEUCHEYAN, R (2018) “La revolución de las necesidades vitales. Marx en la era de la crisis ecológica” en *Volver a Marx. 200 años después*. Revista Nueva Sociedad N° 277. Disponible en <https://nuso.org/revista/277/volver-marx-200-anos-despues/>

LYONS, M (2001). “Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños, obreros”. En Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Alfaguara.

LYONS, M (2012) *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires. Editoras del Calderón

MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: F.C.E. <https://www.amazon.com.mx/Saberes-Docentes-Como-Construccion-Social/dp/9681667913>

MONTES, G. “La Gran Ocasión, la escuela como sociedad de lectura” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Plan Nacional de Lectura

ONG, W ([1982] 1993) *Oralidad y escritura*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

PERKINS, D (2010) *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Paidós

TERIGI, F (2006) (comp) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

TORREABA, M y LÓPEZ, H (2018) “El destello de las palabras: el Taller de Literatura y Alfabetización”. En Elichiry, N (comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc

WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano-UB

## Documentos

Ministerio de Educación de la Nación (2009) Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Dto. de Capacitación. Documento de trabajo. “Del alumno ideal al alumno real: lo que puede la escuela hoy.”

“Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.

El caso del municipio de La Matanza”

DGCyE (2010) Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo N°4 “Trayectorias  
Educativas Integrales”

Ministerio de Educación de la Nación (2015) Documento transversal 1, La alfabetización  
inicial - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación (2015) Documento transversal 2, Leer y aprender a  
leer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación (2015) Documento transversal 3, Escribir y aprender  
a escribir - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"Propuestas pedagógicas con presencia de libros de textos en la alfabetización en  
la Unidad Pedagógica.  
El caso del municipio de La Matanza"

## **Anexos**

**(entrevistas no-autorizadas para la presente publicación)**