



TRAMAS
de la formación docente
Miradas desde el sur

Edición especial
Tramas de experiencias pedagógicas
Junio 2025

- 4 *Índice*
- 5 *Introducción "Tramas de experiencias pedagógicas"*
Silvia Zanabria
- 7 *Jornadas Pedagógicas. Intercambio de experiencias que hacen historia*
Adriana Estupiñan y José Giménez
- 11 *Ubuntu. Yo soy porque nosotros somos.*
Guadalupe Candia y Berenice Alvarez
- 16 *De cuando ya no se pudo usar el "Había una vez..." para la escritura de invención*
Marisa Añual
- 21 *Diálogo de saberes sobre salud integral en la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos*
Pamela Andrea González Salinas
- 27 *Mi vuelo y las aves*
Carina Paula Virginia Hernández
- 34 *Cerrando la semana ¿Interacción cooperativa?*
Leyendo en voz alta
Victor Fabián Araujo y Gastón Jara
- 40 *Charla TED 104. El desafío de descubrir los contextos problematizadores*
Gabriel Benghiat y Matías Calfuquir
- 46 *El seminario de Problemáticas socio educativas en Nivel Primario*
María Laura Almada, María Carolina Almada, Matías Uriarte y Carolina Eugenia Guerrero Romero
- 53 *Alfabetización, ternura y experiencias didácticas con docentes: nuevos caminos posibles*
Marcela Fabiana Scheifer

Introducción

“Tramas de experiencias pedagógicas”

Silvia Zanabria

Correo electrónico: szanabria@ifdc.edu.ar

<https://orcid.org/000-0002-3375-9908>

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

Desde el Equipo Editorial nos complace publicar esta *Edición Especial de Tramas de la Formación Docente de experiencias pedagógicas*, que nos invita a reflexionar en torno a las propuestas de alfabetización inicial desde múltiples enfoques en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo rionegrino.

La alfabetización inicial, se constituye un derecho fundamental a ser garantizado desde el paradigma de los Derechos Humanos, con perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. Esta publicación es el resultado del trabajo conjunto con el Equipo de Jornadas Pedagógicas del IFDC Bariloche, quienes llevaron adelante las Jornadas Pedagógicas 2024, en las aulas de nuestro Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

Para el equipo de la revista, esta publicación representa una gran oportunidad para dar lugar a las voces de docentes que habitan las aulas y se animan a dar el salto de narrar y reflexionar sobre sus experiencias. La Alfabetización Inicial es una posibilidad de repensar de manera transversal la forma en la que nos vinculamos con la enseñanza no sólo de la lectura y escritura, sino desde los múltiples lenguajes, para pensar la formación de una ciudadanía que pueda leer el mundo críticamente.

Giroux y McLaren (1998); expresan en un texto titulado “Desde los márgenes. Geografía de la identidad, pedagogía y poder”, que el lenguaje que empleamos para leer el mundo determina en alto grado la manera en que pensamos y actuamos en y sobre el mundo. A través del lenguaje, en coincidencia con los autores, se construyen las identidades sociales, se asegura la hegemonía cultural y se designa la práctica emancipatoria sobre cuya base se actúa. Entonces, el desafío político que tenemos como docentes es reconocer la naturaleza social del lenguaje y su relación con el poder y con las formas de conocimiento.

Esta edición especial, se entrama con estos planteos y parte de las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos proporcionar un lenguaje de análisis que colabore en la comprensión de las identidades culturales y tecnológicas que nos plantean las poblaciones estudiantiles? ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas que, innovando, alfabetizan desde la democratización, justicia curricular, emancipación y decolonialidad?

La Alfabetización Inicial, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional y provincial, no está exenta de dilemas, problemáticas,

posicionamientos y tensiones que son necesarias visibilizar para abordar y garantizar el derecho a la educación. Estas instancias de intercambio nos permiten poner en diálogo las experiencias cotidianas e individuales de la aulas, para encontrar puntos en común y divergencias en la constelación de particularidades que encuentran sentido en las lecturas colectivas. Esperamos que la publicación de esta edición especial sea una invitación a seguir trabajando en nuestras propuestas de enseñanza vinculadas a la alfabetización inicial y permita repensar nuestras prácticas a partir de la circulación de la palabra de docentes, estudiantes, directores/as y supervisores/as.

Jornadas Pedagógicas

Intercambio de experiencias que hacen historia

encuentros, debates, experiencias, testimonios, intercambios

Adriana Estupiñan

Correo electrónico: adries362@gmail.com
Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

José Giménez

Correo electrónico: jossegmnz@ifdc.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-8355-4361>
Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

El proyecto institucional Jornadas pedagógicas surgió del deseo y la necesidad de compartir experiencias educativas, de promover un espacio de encuentro e intercambio con Otros. Desde sus inicios este proyecto ha sido reelaborado, revisado, reformulado, dando lugar a sus diferentes ediciones.

La iniciativa comenzó en marzo de 1985, cuando un grupo de docentes del IFDC Bariloche, del CRUB (UNComa), con egresados recientes y docentes de la localidad, organizaron el "1° Encuentro Educativo de Bariloche". La apertura democrática daba la posibilidad de generar encuentros alrededor de prácticas educativas esperanzadoras que abrieran la oportunidad de pensar y de hacer con otros/as. Fue tal el entusiasmo y la convocatoria que se despertó, que ese mismo año, en diciembre, se realizó el "2° Encuentro Educativo de Bariloche".

Inicialmente estas instancias surgieron de la necesidad de socializar trabajos de investigación y extensión que se desarrollaban tanto en el IFDC Bariloche como en otras instituciones de Educación superior. Todos los trabajos se gestaban en las problemáticas educativas de la localidad y, lejos de quedar en esfuerzos aislados, se buscaba darlos a conocer

Si bien hubo un importante salto temporal entre la segunda y tercera edición de las Jornadas Pedagógicas, cada edición fue retomando, resignificando y ampliando los objetivos iniciales, haciendo que el crecimiento y expansión del proyecto fuera atravesado por el contexto pero no perdiera su identidad. En este sentido, el proyecto actualmente constituye una construcción colectiva, apropiada por la comunidad y, a la vez, refundada a partir del devenir institucional a lo largo del tiempo.

La propuesta se repitió de forma intercalada en el tiempo, en 1996, 2001, 2005, 2007, 2008, 2012 y 2013. A partir de esta fecha se decidió dar continuidad y realizarlas anualmente.

En la actualidad, las Jornadas Pedagógicas son un espacio de formación permanente y constituyen un insumo para la formación inicial. También proponen fortalecer la articulación y vínculos entre el instituto y las diversas instituciones, a partir de la socialización e intercambio de experiencias

educativas y culturales que se desarrollan en diferentes contextos de la comunidad, la divulgación y socialización de experiencias de investigación y de producciones editoriales. Al mismo tiempo promueven la creación de proyectos compartidos ya sean de investigación, asesoramiento situado o extensión. De este modo, a través de las Jornadas Pedagógicas, el IFDC Bariloche, se constituye en un centro especializado para

“la producción de conocimiento acerca de los problemas de las prácticas docentes, que impacten directamente en la formación de grado y la posterior. Así en las instituciones formadoras la relación docencia-investigación- capacitación puede ser visualizada como un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto en el nivel para el cual se forma como en el mismo instituto formador” (Diker y Terigi, 1997).

Estas jornadas, como un evento institucional y comunitario, ofrecen la oportunidad de compartir el análisis y la reflexión sobre las propias prácticas a través de narrativas y diferentes formas de representación, convirtiéndose en instancias de formación permanente a partir de los intercambios y construcciones colectivas. Se trata de espacios para conversar sobre los sentidos de lo que pasa y se hace en las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades. Reales espacios de formación permanente. El proceso de escritura sobre la propia experiencia requiere la sistematización de los registros de lo que sucede, lo que hacemos y lo que nos pasa con lo que sucede y hacemos. Esas experiencias contadas desde la propia voz se constituyen desde una perspectiva político pedagógica en un programa de formación permanente entre docentes.

Para Jorge Larrosa Larrosa (2003), la experiencia, es decir la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción. Interrupción que implica suspender el automatismo de la acción, poner entre paréntesis la opinión y el juicio, abrir los ojos y los oídos, demorarse en los detalles... Un gesto de interrupción que también implica cultivar la atención y el arte del encuentro, escuchar a los demás, darse tiempo y espacio para conversar, para pensar sobre lo que nos pasa y sobre los sentidos de lo que hacemos.

A partir de la edición 2015 las Jornadas Pedagógicas trascendieron las fronteras de San Carlos de Bariloche, contando con la participación de personas de otras localidades y provincias del país.

En el año 2018, se tomó la decisión de realizar las Jornadas Pedagógicas en forma bienal. Luego, el año 2020 trajo el desafío de llevar adelante este proyecto en el contexto de pandemia. En un formato virtual, los y las docentes desde sus hogares buscaron mostrar sus novedosas prácticas. Así, el intercambio de experiencias innovadoras, la recuperación de las prácticas en épocas de crisis, la posibilidad de profundizar la articulación entre el instituto y las escuelas de la comunidad, entre otros, fueron los nuevos sentidos que, sumados al de pensar

juntos y nutrimos con las experiencias y producciones de pares, se consolidaron como el sostén de este proyecto pedagógico.

Las Jornadas Pedagógicas prevén la realización de mesas de conversación cuyo eje de discusión y debate se centra en problemáticas educativas previamente definidas. En su edición 2024, la más reciente, por ejemplo, el equipo organizador definió como eje "Experiencias en torno al Proyecto Alfabetizador Institucional. Las múltiples formas de leer el mundo, continuar aprendiendo y escribir nuestros propios caminos en la escuela pública" en diálogo con las líneas prioritarias jurisdiccionales.

La coordinación de las Jornadas se centró en brindar herramientas conceptuales, informar teóricamente, orientar metodológicamente y proponer estrategias para la presentación de experiencias organizadas en comisiones de trabajo donde, a través de la exposición se generan espacios de intercambio y debate con los y las participantes del encuentro.

A lo largo de las diferentes ediciones, la modalidad de trabajo se fue ampliando e incluyó exposiciones, talleres, mesas de conversación, galería de fotos, presentación de libros, presentación de trabajos elaborados por los niños y niñas de escuelas y jardines, también presentaciones artísticas de proyectos desarrollados en escuelas o diversos ámbitos educativos de la ciudad.

Los y las docentes participantes han destacado que la participación en las Jornadas pedagógicas les ha resultado significativa para adquirir herramientas teóricas y metodológicas que les permitieron la sistematización de las experiencias pedagógicas, para socializar las prácticas, para difundir ideas, enriquecerse, compartir buenas prácticas, construir nuevos saberes y reconocerse como agentes de transformación.

Para este número especial de la revista Tramas de la Formación docente, hemos seleccionado ocho ponencias presentadas en las Jornadas Pedagógicas 2024 que abordan temáticas en torno a la Alfabetización Inicial, y atraviesan los niveles y modalidades del sistema educativo de Río Negro. Priorizamos la palabra de quienes traen sus voces desde el territorio, desde la tarea cotidiana en la escuela en sus distintos niveles y modalidades y la gestión educativa.

La selección recorre temas como la alfabetización inicial a partir del abordaje de la salud escolar en la escuela primaria de jóvenes y adultos, una propuesta de alfabetización ambiental en el contexto de pandemia a partir de un proyecto de educación inicial y una experiencia de apoyo escolar de acompañamiento a la alfabetización y formación como alfabetizadores.

También se aborda la experiencia docente de promover la escritura de cuentos realistas de humor en estudiantes del tercer ciclo del nivel primario, una experiencia innovadora que reemplaza la tradicional "Rueda de Negocios" para promover las alfabetizaciones múltiples en el nivel secundario y una propuesta original y potente para dar la palabra y la voz a estudiantes del nivel secundario al cerrar la semana cada viernes.

Finalmente se abordan temáticas relacionadas con una experiencia supervisiva para repensar la alfabetización como derecho, tomando como brújula el Proyecto de Alfabetización Institucional (PAI) y la reformulación de un espacio curricular de la formación docente a partir del reconocimiento de prácticas que no promovían la lectura ni la escritura crítica.

Referencias Bibliográficas

Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Ubuntu. Yo soy porque nosotros somos.

La conciencia de que tenemos responsabilidad sobre los demás, en especial sobre los vulnerables.

Ubuntu. I am because we are.

The awareness that we have responsibility for others, especially the vulnerable ones.

Guadalupe Candia

Correo electrónico: guadacandia1505@gmail.com
CDI Dr. Iglesias. MSCB

Berenice Alvarez

Correo electrónico: balvarez1911@gmail.com
CDI Dr. Iglesias. MSCB.

Resumen

La experiencia compartida se desarrolla en el Centro de Desarrollo Infantil "Dr. José María Iglesias" a partir del año 2023, guiada por el principio filosófico del "Ubuntu": "Yo soy porque nosotros somos". Este enfoque colaborativo orientó la creación de un ambiente alfabetizador que valore la crianza compartida y el trabajo en equipo con las familias. Desde una mirada sensible, las educadoras diseñaron espacios significativos que promueven el desarrollo integral de las infancias, con intencionalidad pedagógica y respeto por la singularidad de cada niño/a. Se priorizó el vínculo, el cuidado, la empatía y la construcción conjunta de límites y rutinas, transformando la sala en un verdadero "nido" multicultural. Se parte de la idea de que los/as niños/as no son analfabetos culturales, sino sujetos activos que aprenden a leer el mundo a través de experiencias y vínculos. Las educadoras actúan como mediadoras culturales, presentando un mundo rico en significados para favorecer procesos genuinos de alfabetización cultural.

Palabras clave: alfabetización cultural, ambiente alfabetizador, crianza compartida, mediación pedagógica

Abstract

The experience described has been taking place since 2023 at the Early Childhood Development Center "Dr. José María Iglesias," guided by the philosophical principle called Ubuntu: "I am because we are." This collaborative approach provoked the creation of a literacy-rich environment that values shared caregiving and teamwork with families. From a sensitive and attentive perspective, the educators designed meaningful spaces that promote the holistic development of young children, with pedagogical intentionality and deep respect for each child's individuality. Priority was given to bonding, care, empathy, and the joint construction of boundaries and routines, transforming

the classroom into a true multicultural "nest." The experience is grounded in the belief that children are not cultural illiterates, but active subjects who learn to read the world through relationships and experiences. Educators act as cultural mediators, presenting a world rich in meaning to foster authentic processes of cultural literacy.

Keywords: cultural literacy, literacy-rich environment, shared caregiving, pedagogical mediation

Introducción

La experiencia que aquí deseamos compartir se inició en el año 2023. Nos encontramos con la reapertura del edificio del Centro de Desarrollo Infantil "Dr. José María Iglesias" de la municipalidad de San Carlos de Bariloche. El equipo de educadoras tuvimos la gran responsabilidad de tomar importantes decisiones acerca de cómo generar un verdadero "ambiente alfabetizador". Así, por ejemplo, llegamos a acuerdos sobre cómo dar esa bienvenida a las nuevas familias que ingresaban a la sala de bebés. Para ello, tomamos el siguiente lema: "Ubuntu: yo soy porque nosotros somos", que nos acompañó y nos continúa guiando en nuestra labor hacia las infancias y sus familias.

Desarrollo

El término "Ubuntu" es una antigua palabra africana que para la cultura Zulú y Xhosa significa "Yo soy porque nosotros somos". Se trata de una filosofía de vida donde se hace a un lado el individualismo para ponerse en el lugar del otro/a. Se valora el trabajo en equipo, el respeto mutuo, la confianza, el cuidado, la empatía y la generosidad hacia los/las demás. Nelson Mandela nos dice:

Ubuntu no significa que la gente no deba cuidar de sí mismo, la pregunta por lo tanto es ¿vas a hacerlo para que la comunidad a tu alrededor pueda mejorarse?, estas son las cosas importantes en la vida, si uno puede hacer eso habrá hecho algo muy importante que será apreciado (1997).

Consideramos que el CDI es un espacio de primera infancia donde se cuida, se acompaña, se cría y se educa. Se educa cuando se sostiene en brazos a un/a bebé/a, cuando se da respuesta a sus demandas, cuando se les prepara un espacio para que pueda jugar, descansar o alimentarse. Aquí, las educadoras observamos, acompañamos, hablamos por momentos y por otros callamos. Sostenemos con abrazos, otras veces sostenemos con la mirada. Jugamos, seleccionamos objetos, preparamos ambientes y muchísimas otras acciones intencionales. Detrás de cada una de ellas hay un sentido de porqué se realizan de esa manera. Entonces, las educadoras permanentemente estamos enseñando y así nos vamos convirtiendo en lo que Elizabeth Marotta (2021) denomina "pescadoras de oportunidades".

Generar condiciones para que las niñas vivan experiencias enriquecedoras es indispensable para su crecimiento y construcción de la subjetividad. Para esto es

necesario llegar a acuerdos entre familias e institución. No es una competencia entre ambos, sino lograr afianzarnos como "equipos de crianza" para brindar herramientas que apoyen a las infancias a crecer en un contexto que aliente su diversidad. Aquí volvemos a traer el término de "Ubuntu" para destacar la importancia del trabajo con un otro/a, del verdadero trabajo en equipo. Silvia Rebagliati (2008) plantea que en el proceso de interacción entre los/las pequeños/as, los/las adultos, las familias y los diferentes contextos del ambiente se entrelazan, construyendo de manera conjunta una rica trama favorecedora, que enriquecerá el desarrollo personal y social de los/as sujetos.

Consideramos importante destacar el valor de la empatía entre los equipos de educadoras ya que en el CDI se trabaja en dúos o tríos pedagógicos. Resulta importante revalorizar los saberes de cada educadora, sus trayectorias y habilidades para potenciarlas, para apoyarse y complementarse. Asimismo es necesario señalar la importancia de la comunicación, de conocerse y crear un vínculo que permita respetar al otro/a. Con nuestras parejas pedagógicas nos encontramos con una nueva sala que debíamos rearmar. Ello nos llevó a pensar en varias cuestiones: ¿qué mobiliario es necesario para organizar los espacios de alimentación, higiene, juego y descanso? ¿Serían espacios permanentes o móviles? ¿Qué objetos y juguetes serían adecuados seleccionar? Dar respuestas a todos estos interrogantes nos llevó a interpelarnos, a tomar cada decisión con intencionalidad pedagógica y así construir un ambiente alfabetizador armónico, funcional, estético, seguro y contenedor.

Tomamos decisiones que resultaron ser claves para el funcionamiento de la jornada diaria, para beneficiar el acompañamiento a los/las bebés/as. Una de ellas fue el uso de un bolsillero, donde las familias debían dejar al ingresar los materiales necesarios para la higienización —pañal, toallitas húmedas, muda de ropa—. Al retirarse, debían volver a guardarlos en la mochila. De la misma manera se propuso que colocaran las camperas y mantas afuera de la sala. Esto hizo que las familias tuvieran que dedicarse unos minutos para acomodar las cosas de sus niños/as. Ese valioso tiempo fue aprovechado para intercambiar con las educadoras y también que sean ellos/as mismos quienes retiren y coloquen el abrigo. De esta forma, fuimos acompañando de forma amorosa y respetuosa estos momentos para ir enseñando que hay maneras diferentes de realizar estos cuidados, donde los niños/as se sientan realmente mirados/as y comprendidos/as.

Tomamos nuevamente las palabras de Silvia Rebagliati quien sostiene que surge un "encuentro sensible con lo individual de cada ser", lo cotidiano, lo singular, que luego construirá un encuentro genuino. Es en este sentido, la educación se transforma en dar, sin esperar nada a cambio. Lo que sucede es que nos constituimos en sujetos desde un otro/a, desde la presencia, la ausencia, la mirada, la palabra, la necesidad, la fantasía del otro/a. El otro/a desde la gratificación o la frustración, la cercanía o la distancia, la aceptación o el rechazo, nos sostiene, nos condiciona y, a su vez, cada uno de sus actos son portadores de un orden social que contiene y determina ese vínculo (Rebagliati, en Soto, 2008, p. 127).

Al siguiente año, dos de las educadoras continuamos nuestra trayectoria con los mismos grupos de familias y bebés/as, en la sala de deambuladores. Aquí continuamos con una organización similar al año anterior. En conjunto con las familias se realizó una división del espacio de la sala, a través de un cerco de madera, que delimita los diferentes espacios. De un lado el sector de la alimentación e higienización y del otro, el sector de juego y/o descanso. Esto resultó ser para todos/as el encuentro con un límite físico. Enmarcamos el concepto de límite desde el amor y el respeto.

Comprendemos que los espacios definidos y pensados por los adultos a cargo permiten expresar, tanto a los niños/as como a sus familias, un límite natural, lo que brinda seguridad y muestra hasta dónde llega su libertad y exploración para no dañarse o dañar a otros/as. Principalmente les brindamos la posibilidad de regularse y comprender que toda acción tiene su consecuencia, sin necesidad de que exista un/a adulto que intervenga constantemente, generando un espacio que invite a ser habitado. Tomamos en consideración el concepto de "nido". Así suelen llamarse en Reggio Emilia, Italia, las salas maternas. Este término remite a un lugar confiable, cálido, preparado cuidadosamente por la hembra o el macho según la especie para recibir a la cría.

Fue así como de a poco, y en equipo con otros/as, fuimos construyendo este nido como un ambiente alfabetizador (Frabonni, 1980; Malaguzzi, 2005). Esto aportó a esos/as bebés/as, niños/as pequeños/as una lectura del mundo en todas sus dimensiones. La sala se fue convirtiendo en un lugar flexible a partir de la rutina diaria, brindando momentos de cuidados, propuestas de enseñanza, un "ambiente multicultural", pensado con el propósito de brindar diversas posibilidades de acción y autonomía. Consideramos importante dar esa oportunidad de ser incluidos/as desde el interior de la tribu, construyendo nidos apropiados para cada niño/a, ya que no todos/as necesitamos lo mismo cuando llegamos al mundo.

Es importante que las instituciones se planteen ciertas pautas y herramientas para acompañar a las crianzas y empoderar a las familias. Los/as educadores somos puentes entre los derechos de las infancias y las obligaciones de los adultos que deben protegerlos/las. Para esto es necesario mostrarles nuevas maneras de vincularse y estar en el mundo, pero al mismo tiempo cuidarse y generar hábitos que los/las amparen y cuiden.

Conclusiones

Defendemos la idea de que los/las bebés/as, niños/as pequeños/as que llegan a las instituciones de primera infancia no son analfabetos culturales, es decir, que llegan con su pequeña valija cargada de experiencias, tradiciones, formas de comunicarse, con sus propios "saberes". A medida que se abren a conocer el mundo, esa valija va incorporando nuevos y valiosos saberes. Por lo tanto, resaltamos la idea de que "los/as bebés/as aprenden a leer el mundo", se alfabetizan pero no en el sentido clásico de la lectura y la escritura. Graciela Montes plantea que leer es algo más que descifrar, es "construir sentidos"

(2006). Se lee una imagen, se lee la ciudad que se recorre, el rostro de una persona. Los/as bebés/as desde pequeños/as interpretan aquello que observan, experimentan, escuchan, les van otorgando sentido a lo que sucede a su alrededor y todo aquello que van sintiendo en ese transitar. Este aprendizaje no lo van haciendo solos/as sino que es mediado por los sujetos que los cuidan, quienes serán sus "representantes de la cultura" en la que ellos/as crecen. Entonces, la tarea de las/los educadores es presentarles el mundo para que puedan tener la oportunidad de reconocerse como constructores y creadores de nuevos mundos.

Tal como se afirmó, los bebés/as, niños/as pequeños/as aprenden a leer el mundo para conocerlo, para comunicarse con otros/as. Se necesita que sus educadores también aprendan a leerlos: a leer sus gestos, su tono muscular, sus manifestaciones culturales propias de su cultura de origen. El gran desafío de las instituciones es, en un principio, conocerlos/las para comprenderlos/las y respetarlos/las y luego desde allí poder ampliar y enriquecer sus procesos de alfabetización cultural. Podemos afirmar que enseñar alfabetización cultural implica ser mediadoras y mediadores entre un sujeto que construye su mundo activamente y ese mundo más grande. Los/as adultos le dan significados culturales a los objetos, le muestran sus usos, le enseñan las herramientas de la cultura (Marotta, 2021, p. 18).

Al analizar esta experiencia que construimos —y continuamos construyendo— creemos que la comprensión del tiempo de las infancias, sus familias y el nuestro, debe ser tomada en serio, para ofrecer un presente de calidad con decisiones acordes a las necesidades que tienen en ese momento. Hay una intencionalidad de que estas sean bases sólidas para crecer como seres empoderados/as, fuertes y potentes. En pocas palabras ser equipos de crianza que tomen pequeñas decisiones y que estas sean grandes a futuro.

Referencias Bibliográficas

Frabboni, F., Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). El primer abecedario. El ambiente. Presentación de V. Benedito Antolí. Ed. Fontanella.

Malaguzzi, L y Hoyuelos, A. (2005). En: Caballenas, I y otros, Territorio de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía. Editorial Graó.

Mandela, N. (2006). Experience ubuntu.ogv. Wikimedia Commons. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Experience_ubuntu.ogv

Marotta, E. (2021). Clase 1. Enseñar el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural. Seminario Educar desde la Cuna III. Enseñar a habitar el mundo para imaginar otros mundos. Ministerio de Educación de la Nación.

Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Soto, C. y Violante, R. (2008). Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós..

De cuando ya no se pudo usar el "Había una vez..." para la escritura de invención

Experiencia de escritura de cuentos realistas de humor en séptimo grado

When "Once upon a time..." could no longer be used for inventive writing. The experience of writing realistic humorous stories in seventh grade.

Marisa Añual

Correo electrónico: marisa.anual@gmail.com

Escuela Primaria N° 329 - San Carlos de Bariloche

Resumen

Esta ponencia reflexiona sobre la experiencia docente de promover la escritura de cuentos realistas de humor en estudiantes del tercer ciclo. El punto de partida fue un concurso literario, que motivó la planificación de una secuencia didáctica centrada en la escritura creativa. Las consignas tradicionales resultaron ineficaces, por lo que se recurrió a la dramatización y a vivencias compartidas como disparadores. Se evidenciaron resistencias a la escritura, lo que llevó a revisar las intervenciones docentes, priorizando comentarios constructivos. Se busca destacar la importancia de respetar los mundos simbólicos de los estudiantes y acompañar sin censura sus formas de expresión humorística. Se subraya el valor de los procesos recursivos de escritura y la necesidad de ofrecer textos modelo adecuados. La experiencia permitió no solo avanzar en el aprendizaje de la escritura, sino también conocer más profundamente a las estudiantes y sus sentidos del humor.

Palabras clave: escritura, humor, alfabetización, estudiantes, intervención docente.

Abstract

This paper reflects on the teaching experience of promoting the writing of realistic humorous short stories among upper primary students. The starting point was a literary contest, which inspired the planning of a didactic sequence focused on creative writing. Traditional prompts proved ineffective, leading to the use of dramatization and shared experiences as catalysts. Resistance to writing became evident, prompting a revision of teaching strategies, with an emphasis on constructive feedback. The importance of respecting students' symbolic worlds and supporting their humorous expressions without censorship is considered extremely important. The value of recursive writing processes and the need to provide appropriate model texts are emphasized. This experience not only fostered progress in writing skills but also offered deeper insight into the students and their sense of humor.

Keywords: writing, humor, literacy, students, teachers intervention

Introducción

En este trabajo voy a compartir mis sentires a partir de la experiencia vivida recientemente con la propuesta de elaboración de cuentos realistas en el área de Lengua. La misma inició con la recepción de la información de que la biblioteca Sarmiento realizaba un concurso de cuentos bajo la temática "Me río con la mente". Entusiasmada y decidida a que todo el grupo participara, me embarqué en el turbulento viaje pedagógico de propiciar que cada estudiante a lo largo de la secuencia avanzara en la escritura de su propio cuento realista ¡de humor!

Muchas han sido las dificultades con las que me encontré: los momentos amargos de no saber cómo continuar, qué decir, qué indicar además de toparme con la resistencia por parte de mis amados estudiantes preadolescentes y/o adolescentes a escribir. Este trabajo trata de hacer hincapié en algunas, que se vinculan con procesos de alfabetización de estudiantes de tercer ciclo y en otras, que no tanto. Por procesos de alfabetización me refiero a aquellos que posibilitan a quien aprende en la escuela, lo haga "ejerciendo el derecho que tiene a ser dueño de su palabra, construya saberes al respecto: conocimiento que necesita cada sujeto para hacer uso de todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro de una determinada sociedad sociocultural" (MERN, 2011).

¿Cuáles pueden ser las consignas ideales que despierten procesos creativos de escritura de invención? ¿Qué vivencias sirven de insumo para escribir cuentos realistas en la escuela? ¿Qué intervenciones docentes favorecen al largo proceso de escribir y cuáles llevan a la frustración de los jóvenes escritores a la fuerza? ¿Qué les causa gracia a aquellas infancias con las que compartimos a diario? ¿Qué podrá ser gracioso para quienes leerán los cuentos? ¿Cómo nos damos cuenta de que el cuento está terminado? Largo fue el camino recorrido, aprovecho esta oportunidad de compartirlo para detenerme y volver a pensar algunos momentos del mismo.

Sobre los avatares

Comenzaré con esas poco atractivas consignas escolares...Podría estar refiriéndome a una vasta gama de ellas, usadas para colaborar en la construcción de diversos aprendizajes en distintas áreas de conocimiento bienintencionadas pero poco efectivas. Puntualmente estoy hace un tiempo sintiendo poca afinidad con la consigna clásica de escribir un cuento. Si yo la recibiera, no sabría por dónde empezar ni continuar. En otras palabras, entiendo (que) como consigna, no invita a desarrollar procesos creativos, a dar rienda suelta a la imaginación. Gianni Rodari habla en Gramática de la fantasía (1983) de confiar en la imaginación infantil y de la necesidad de que sea parte del proceso educativo porque la palabra puede tener un valor liberador: "No

para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo" (Rodari, 1983).

¿Cómo favorecer que suceda la magia con mis estudiantes de séptimo grado en la escritura de cuento realista de humor? Planifiqué una secuencia de clases en las que comenzaba por pedirles que imaginen un personaje y lo describan. Luego tendrían que ubicarlo en un lugar de su cotidianeidad para finalmente inventarle un problema con una posible resolución. Un estilo muy matemático. Si bien había evitado proponer simplemente "escriban un cuento" tuve la suerte de recibir por parte de mi compañera docente de teatro, la sugerencia de experimentar con el cuerpo. Primero, dramatizar alguna situación de la vida para después escribir a partir de ello. Me pareció interesante. Así que cambié la planificación.

Como no tenía idea de cómo hacer que mi grupo se predispusiera a dramatizar, aproveché la salida escolar a un taller de robótica y, especialmente, las anécdotas que nos dejó la misma como materia prima para resolver la primera consigna de escritura. Si bien parecía que la oralidad iba a ganar porque el aula desbordaba de comentarios sobre lo que había ocurrido en la salida, una vez que los lápices y las biromes comenzaron a bailar sobre las hojas rayadas de carpeta, ya no hubo vuelta atrás. Se sumaron anécdotas graciosas de otros momentos de las vidas de mis estudiantes, que enriquecieron las posteriores historias de ficción. Dice Graciela Montes en "La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura" (2006) que "resulta algo más sencillo ponerse a escribir cuando uno tiene algo para decir, ha atrapado alguna significación, por así decir...".

Pero, ¿cómo comienza un cuento realista de humor? ¿Qué fórmula introduce la historia? Como se expresa en el título de la ponencia, en esta ocasión, el "había una vez..." no sería de mucha ayuda. Por ello, echamos mano a la oralidad nuevamente y nos pusimos a pensar en esas expresiones con las que usualmente comenzamos a contar algo que nos ocurrió. Logramos abastecernos de diferentes inicios, propuestos por los estudiantes. En ese momento de la secuencia didáctica ya estaba todo dispuesto para comenzar a escribir los cuentos.

Al menos eso creí hasta encontrarme con esa irritante resistencia de mis estudiantes (púberes) a escribir mucho en la escuela: "¿es obligatorio?", "no sé qué escribir", "no se me ocurre nada", "ya escribí un montón —"media carilla"—, son las expresiones que rememoro en este momento y que fueron el obstáculo más grande de sortear en esta aventura. Porque en verdad, a veces no supe qué decir más allá de la coerción a la que recurro, como manotazo de ahogado, siempre que un grupo se atrinchera: "¡Claro que hay que hacerlo porque para eso venimos a la escuela!". Múltiples son las razones por las cuales las infancias están en la escuela. Pero, por suerte, hasta el momento ningún estudiante se ha plantado cuestionando mi premisa que parece irrefutable en la disputa discursiva.

Debo admitir que el concurso de escritura no fue suficiente motivación. Las producciones llevaron más tiempo del esperado. Escribieron en algunos casos entre tres y cuatro borradores. Algunas devoluciones desanimaron a los estudiantes, sobre todo aquellas que comenzaban con "falta...". Cuando me di cuenta de ello, busqué mejorar ese aspecto de mi práctica y fui modificando el modo en que intervine en los textos priorizando frases como "acá podrías inventar / agregar / describir / ampliar...", "se me ocurre que podés escribir...", "el final podría...".

Con algunos estudiantes, armamos las oraciones en conjunto, llevando adelante un complejo diálogo entre lo que yo entendía que quería decir y lo que él/ella interpretaba de mis sugerencias. Las intervenciones se hicieron sabiendo que los procesos de escritura se dan de una manera recursiva, entendiendo que "la revisión está centrada en la tarea del propio escritor, quien, en el proceso que implica toda situación de escritura, vuelve sobre su texto para avanzar en la producción, antes, durante y después" (MERN, 2011).

Se preguntarán qué textos de referencia facilitó esta docente a sus estudiantes durante su secuencia didáctica para enriquecer su bagaje literario y volver más amena la tarea de escribir cuentos realistas, teniendo algunos a modo de "modelos". Sucedió que, así como la planificación de consignas de escritura fue reemplazada por una más cercana a lo que vivenciamos en esos días como grupo, la selección de cuentos realistas también cambió. Vergonzosamente admito que no había leído en detalle las bases del concurso, sobre todo que la temática sería "Me río con la mente". El primer cuento realista que seleccioné fue "Mil grullas" de Elsa Bornemann. Luego de leerles el bellissimo pero muy triste cuento de la autora argentina, presenté el concurso al grupo. Cuando les leí las bases y condiciones, hubo expresiones de interrogación en el aula. ¿Por qué la seño elige como ejemplo de cuento realista de humor la trágica historia de amor entre un niño y una niña que vivían en Hiroshima en 1945?

Tras ese fracaso inicial, comencé a buscar cuentos que sí fuesen de humor. Pedí ayuda a la querida profesora y escritora Virginia Schuvab quien muy amablemente me recomendó textos de Fontanarrosa, Leo Maslia, Cortázar, Macedonio Fernández. Ahora bien, ¿qué clase de humor es el que disfruto hoy? ¿Qué causa gracia a mis estudiantes? ¿Qué explicación dar a alguien a quien el cuento no le causó gracia para justificar que es "de humor"? Cuando comenzaron a escribir sus anécdotas graciosas, descubrí que no comparto el sentido del humor de mis estudiantes y que en algunos casos muy puntuales no lo comprendo. Una de las clases, en el marco de compartir las producciones del grupo, me encontró leyendo en voz alta una anécdota de la salida pedagógica. El estudiante describía que al sentarse en el colectivo leyó en el asiento "prostituta gratis +542944...". Todo el grupo se reía.

Mi intención había sido mostrarlo como un ejemplo de lo que no estaría bueno que apareciera en los cuentos, ya que los leerían otras personas, eran para un concurso de la biblioteca Sarmiento, estamos en la escuela y vaya a saber qué otro argumento moralista habré pensado y dicho. Lo cierto es que tras

reflexionar decidí que me abriría a descubrir qué es gracioso para esos niños y esas niñas con quienes comparto mis mañanas. También asumí que acompañaría la construcción de esas historias literarias de humor desde el respeto y no desde la censura. "La literatura habla del mundo y transforma a quienes la leen, pero no establece cómo se debe pensar y actuar según formas canonizadas, instituidas, oficiales de pensamiento y de acción" (MERN, 2011).

¿Final feliz o continuaré?

Si bien el género literario en cuestión implicó el desafío a los jóvenes escritores de exponerse en cierto sentido, en lo personal fue una oportunidad para conocerlos más. Hasta el momento no estoy segura de qué es lo gracioso en algunas de las historias pero puedo afirmar que mis estudiantes en términos generales se ríen de lo escatológico, el dolor físico ajeno, las caídas, la venganza, la desobediencia. También, que son las familias y amistades las personas con quienes experimentan momentos graciosos. Aparecieron la nieve, la plaza, pijamadas, salidas escolares, encuentros familiares como escenarios ficcionales donde las acciones tuvieron lugar.

Finalizado el proyecto enviamos quince de los dieciséis cuentos que tenía en mente que hubiese. Al restante, le falta poquito. La satisfacción fue grande, para quien escribe y para sus víctimas. ¡Por fin la seño se dejó hinchar con los cuentos! Ellos y ellas lograron convertir anécdotas en cuentos realistas de humor luego de muchos borradores. Escribieron más de lo que se han dado cuenta, siempre en la escuela. Transcribieron sus cuentos en el procesador de textos y tras cumplir con las normas APA del concurso lo enviaron por correo.

En las producciones aparecieron los mundos de significación particulares de cada niño, porque como dice Graciela Montes (2006) "analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento"". Pero en tiempos de las TIC, a esta historia se le abren posibilidades. Tenemos una producción interesante de textos para compartir. ¿Y si armamos un libro digital para que otros miembros de la comunidad educativa accedan a su lectura? ¿Y si los grabamos para que sean escuchados por lectores que disfrutan escuchar? ¿Y las ilustraciones?

Referencias Bibliográficas

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011) Diseño Curricular del Nivel Primario. Consejo Provincial de Educación.

Montes, Graciela (2006) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Rodari, Gianni (1983) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Editorial Argos.

Diálogo de saberes sobre salud integral en la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos

La construcción conjunta de una problematización situada para decidir sobre prácticas interdisciplinarias alfabetizadoras

**Dialogue concerning integral health in the Primary School for Young Adults.
The joint construction of a situated problematization to decide on interdisciplinary literacy practices**

Pamela Andrea González Salinas

Correo electrónico: pame.gonzalez.brc@gmail.com

EEBA N°9 - San Carlos de Bariloche

Resumen

La práctica situada desarrollada en la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos N° 9, Anexo 6, se centró en una propuesta pedagógica que partió de la problematización del contexto y de las necesidades reales de las estudiantes adultas. A través del diseño e implementación de un módulo interdisciplinario, se abordaron contenidos vinculados a la salud integral, entendida desde una perspectiva física, emocional y social. La alfabetización fue concebida en su sentido amplio, mediante la incorporación de prácticas sociales reales de lectura y escritura. El diálogo de saberes –entre conocimientos previos, experiencias personales y saberes académicos– fue central en la construcción conjunta del conocimiento. La planificación priorizó la función comunicativa y social del lenguaje. Las producciones finales, en forma de afiches informativos digitales, buscaron trascender el aula y circular socialmente como herramientas de concientización. Se narran avances en la comprensión lectora, la producción escrita y el desarrollo de habilidades socioemocionales, en un marco didáctico situado, democrático y con fuerte anclaje comunitario.

Palabras clave: modalidad adultos, alfabetización, salud integral, práctica situada

Abstract

The situated practice at Primary School for Youth and Adults No. 9, Annex 6, focused on a pedagogical proposal rooted in the critical analysis of the context and the real needs of adult learners. Through the design and implementation of an interdisciplinary module, content related to integral health— physical, emotional, and social perspectives—was addressed. Literacy was conceived in a broad sense, incorporating real reading and writing social practices. The dialogue of knowledge—between prior knowledge, personal experiences, and academic content—played a central role in the co-construction of knowledge. The planning process prioritized the communicative and social functions of language. The final projects, presented as digital informational posters, aimed to

go beyond the classroom and circulate socially as tools for raising awareness. Progress was observed in reading comprehension, written production, and the development of socio-emotional skills, all within a situated, democratic, and community-rooted didactic framework.

Keywords: adult education, literacy, integral health, situated practice

Introducción

Esta práctica se realizó con un grupo de estudiantes de la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos N° 9, Anexo 6. La centralidad pedagógica estuvo puesta en el sujeto y su contexto para dar origen al trabajo sobre problematizaciones situadas. Se realizó a partir de un módulo, que "se define como el componente curricular que articula los contextos problematizadores –situados institucionalmente–, con los saberes prioritarios propuestos para cada ciclo, organizados en núcleos conceptuales" (MERN, 2022, p. 11) con la finalidad de afianzar los procesos de alfabetización en su amplio concepto, acompañarlos en sus procesos particulares desde un lugar de intercambio y reflexión con incidencia comunitaria. Estos enunciados plantean conflictos del conocimiento y para su elaboración se requiere de un proceso participativo y democrático, en un verdadero diálogo de saberes –donde se posibilite una construcción conjunta y colectiva– para identificar las reales necesidades de todos/as los/as protagonistas" (Op. cit. p. 12).

Fue importante poder sistematizar el diálogo entre los saberes no escolares, propios y de los pares y los nuevos saberes que les presenta la escuela. También resultó significativo poder comenzar desde la necesidad real de los/las estudiantes para poder abordar diferentes propuestas que puedan ser de utilidad para la cotidianeidad de sus vidas. De esta manera, se advierte que los/as estudiantes "se convierten en sujetos activos en la construcción, tensión y problematización de aquellas situaciones que los/as convocan, que se vinculan con contenidos académicos de los diferentes campos de conocimiento apelando al trabajo interdisciplinar que podrán convertirse, posteriormente, en proyectos de acción" (MERN 2023, Anexo II, p. 8).

Desarrollo

Desde esta mirada, surgió como problemática situada la necesidad de ahondar y aprender sobre la salud en las diferentes etapas de la vida y conocerlas para tomar decisiones que permitan mantenerla de manera integral. Se pudo apreciar en los intercambios continuos del grupo la preocupación por los estados de salud tanto propios como de la familia y amistades; a nivel físico y emocional. Desde el lenguaje oral presentaron diferentes saberes no escolares referidos a cómo cuidarse y mantenerse saludables.

Muchos de los saberes transmitidos de generación en generación, otros adquiridos de los diferentes medios de comunicación. Se consideró sustancial poder rescatar esas inquietudes, conocimientos e intereses y realizar un

pertinente diálogo de saberes para poder conceptualizar desde la escuela distintos aportes de los campos de conocimientos.

A partir de la necesidad de responder a esta problemática, se presentó como desafío la posibilidad de incorporar prácticas sociales reales de lectura y escritura desde los distintos campos de conocimiento. Se apuntó a que en el proceso de enseñanza se pudiera conformar una comunidad donde "las prácticas de lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir" (Lerner, 2003, p. 26).

Se modelizó una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje, realizando un itinerario a partir de un módulo interdisciplinario que acompañó las prácticas pedagógicas enfocadas en la necesidad e intereses de los/las estudiantes; en este caso, para poder adquirir conocimientos sobre distintas prácticas saludables desde un contexto problematizador situado. Hubo que elaborar un plan de acción para acompañar y guiar a los/las estudiantes en el desarrollo de las distintas habilidades para leer y escribir. Esto implicó poder evaluar cuáles son sus niveles de conceptualización y conocer sus trayectorias particulares para tomar decisiones didácticas donde se pudieran desarrollar situaciones de lectura y escritura para promover avances en sus procesos.

Se propusieron variedad de actividades dentro de situaciones comunicativas reales como elaboración de preguntas, investigación en internet, lectura de diversos textos, selección de ideas importantes, exposiciones orales sobre diferentes temas, incluidas las prácticas de medicinas alternativas y tradicionales, análisis y clasificación de etiquetas de alimentos. También se realizaron cuadros comparativos, gráficos estadísticos, resolución de situaciones matemáticas, escritura de textos explicativos, afiches y folletos, dedicando especial atención a los usos de estas producciones.

El grupo, en general, sabía leer y escribir con distintos niveles de conceptualización. Sin embargo, se considera indispensable poder generar diferentes espacios para afianzar ambos procesos e ir realizando reflexiones sobre el lenguaje, para crear estructuras de textos con mayor complejidad en cuanto al uso, sentido y forma de los mismos.

Si bien la propuesta fue presentada desde un abordaje interdisciplinario y para una alfabetización en sentido amplio, se tomaron decisiones didácticas que permitieron avances en los procesos de lectura y escritura en los/las estudiantes. Esta propuesta se encuentra enmarcada dentro de un módulo de trabajo basado en la tríada salud-desarrollo-naturaleza, enfocándose en la salud integral. Se tomó como punto de partida los siguientes interrogantes ¿para qué es necesario tener estos conocimientos? ¿De qué manera ayuda a mejorar o mantenerse saludable? ¿Cómo se pueden transmitir de la mejor manera esos conocimientos informales y formales? ¿Cómo presentar los afiches para que sean atractivos, creativos e interesantes para ser leídos por otras personas? ¿De

qué manera influye en sí mismos y en otros las prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

La primera decisión tomada tuvo que ver con los temas que se eligieron, enfocándose "intelectualmente en los problemas por resolver y que los asuman como propios y no como un mero pedido de la o el docente" (Espinoza, 2022). Desde el módulo de trabajo se plantea como desafío didáctico poder generar un clima de trabajo donde los/las estudiantes puedan preguntarse, cuestionarse, debatir y confirmar las ideas que van surgiendo a partir de la lectura de los textos.

Cada estudiante eligió un tema propio de acuerdo a sus intereses para investigar en conjunto con la docente. Se seleccionaron temáticas como "Las emociones y las contracturas", "Los beneficios del agua", "La actividad física", "El cuidado del sistema muscular" y "Opciones para ayudar a restaurar las emociones". Luego de la selección se definieron los textos a trabajar y se continuó con la intensificación en los procesos de lectura por sí mismos y delegada. Se consideró necesario poder acompañar e instalar el propósito lector, es decir que los/as estudiantes entiendan para qué se lee. Este propósito nos llevó a pensar y repensar el rol activo que se tiene como docente. Sea para las propuestas que se ofrecen o para las intervenciones que se llevarán a cabo durante la puesta en acción, lo que se presenta tiene que hacer partícipes reales a los/las estudiantes de la construcción del conocimiento. Para esto es necesario que la o el docente realice entradas y salidas del texto para que se encuentre el sentido del mismo: el para qué es importante leerlo y entenderlo.

En las diferentes situaciones de lectura se realizaron varias intervenciones donde se proponían opciones para la interpretación y comprensión real de los textos. Se realizaron entradas donde se pudieron encontrar acuerdos y desacuerdos, relaciones entre el contenido con su título, análisis por párrafos, búsqueda de palabras desconocidas, etc. También se realizaron salidas como realizar experiencias, comparaciones, esquemas, buscar información extra, observar imágenes, etc. En este sentido, también se enseñó a usar el buscador de internet para encontrar significados de palabras, imágenes explicativas, datos para ampliar la información, entre otras.

En los procesos de lectura "el rol de cada lectora o lector, con sus sensaciones, sus historias, sus pareceres es algo sumamente importante en el proceso de construcción del significado del texto. Un sujeto que realiza un proceso complejo de interpretación a partir de la coordinación de informaciones provenientes de distintas fuentes: el contexto o la situación de lectura, el paratexto, las imágenes que acompañan el texto, las letras, todo lo que el sujeto ya sabe sobre lo que está leyendo" (MEN, 2021, p. 30)

Todos/as los/as estudiantes pudieron leer desarrollando estrategias lectoras y participando de situaciones de lectura tanto por sí mismos/as como delegadas, logrando reconstruir el sentido del texto, acariciarlo, disfrutarlo, entenderlo como para poder ser utilizado en su vida y transmitirlo a otros/as. Se pudo apreciar emociones positivas que tuvieron frente a estos avances logrados.

Entendiendo que en un proyecto de acción “es esencial generar estrategias que favorezcan al desarrollo de la autonomía para que jóvenes y adultos/as deseen gestionar proyectos individuales y colectivos” (MERN 2023, Anexo II, p. 10) se dispuso la creación de afiches o folletos de difusión sobre lo trabajado. También se decidió la escritura que producirían ya que surgió la idea de compartir esos saberes aprendidos.

En este caso se propuso realizar un afiche a partir de la situación particular elegida por cada uno/a, relevante en su propia historia de vida. Es decir, “que las escrituras sean en contexto y con sentido para el grupo de estudiantes (...) para guardar memoria y para comunicarse con otros” (Castedo, 2022, p. 6). Es acá donde la propuesta tomó sentido.

Primeramente, se observaron variedad de afiches y folletos, analizando la forma y uso de los mismos. A partir de eso se pensaron las distintas particularidades de debería tener el afiche: información simple y concreta que se incluiría, tamaños y tipos de letra, imágenes alusivas y atractivo para ser leído por otros/as. Durante los procesos de escritura de las producciones los/las estudiantes tuvieron la posibilidad de tomar decisiones sobre lo que era indispensable escribir, comparar, reflexionar sobre lo escrito, intercambiando entre pares, frente al desafío de escribir textos completos y con sentido para los/las posibles receptores/as.

Fue necesario poder tener a la vista los materiales o palabras seguras: el material leído, subrayado y marcado, las palabras en el cuaderno o pizarrón y otros apoyos que sirvieron de ayuda para poder realizar sus producciones. El producto final fue utilizado como medio para transmitir los conocimientos adquiridos a otras personas con el objetivo de aconsejar diferentes formas de mantener una vida saludable. De este modo, la alfabetización involucró “en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, todo a la vez” (Kurlat, 2017, pág. 44).

Las producciones finales se materializaron en afiches informativos, usando procesadores de texto e imagen. Los mismos se compartieron en una exposición oral en el grupo interno y se difundieron por fotos a otros grupos de pares de otros anexos de la escuela. También se compartió a las familias de los estudiantes a través de mensajería instantánea. Queda como desafío compartir lo trabajado en otros encuentros como muestras de la escuela o en otros espacios. Los trabajos tuvieron buena aceptación logrando el objetivo de poder transmitir de manera adecuada los mensajes de cuidado. Las devoluciones de los/las receptores/as fueron positivas y reflexivas. Han sido muchos los logros de esta propuesta desde los aprendizajes en los distintos campos de conocimiento como en las habilidades sociales y emocionales de cada uno/a.

Referencias Bibliográficas

Castedo, M. (2022). Clase 3: Revisar las formas de organización escolar. Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la

escritura en la escuela. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Castedo, M. (2022). Clase 3: Intervenciones de la o del docente para ayudar a avanzar a niños en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, enero/junio, México.

Lerner, Delia (2001), Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo.

Ministerio de Educación de Río Negro (2022). Cambiando el enfoque: cómo planificar prácticas situadas. Educación de Jóvenes y Adultos. Río Negro.

Ministerio de Educación de Río Negro (2023). Resolución 7779/23. Implementación de la propuesta Curricular Modular. Anexo I "Una pedagogía para la modalidad", Anexo II "Visión orientadora- Componentes del módulo" y Anexo III "Estructura- organización primaria de adultos". Educación de Jóvenes y Adultos. Río Negro.

Mi vuelo y las aves

Sonidos de la estepa al mar

My flight and the birds. Sounds from the steppe to the sea.

Carina Paula Virginia Hernández

Correo electrónico: amaryre33@gmail.com

Jardín "Huellitas del sur" y "Hola Manola"

San Antonio Oeste

Resumen

El proyecto "Mi vuelo y las aves" surge desde el área de música en educación inicial, articulando naturaleza, arte y alfabetización ambiental. Se propone una escucha contemplativa de los sonidos naturales para despertar sensibilidad y conciencia ecológica en las infancias. Ante amenazas ambientales en el Golfo San Matías, se impulsa una práctica docente comprometida con la defensa del territorio, apoyada en la Ley 27621. El proyecto se desarrolla de forma interinstitucional e interdisciplinaria, integrando familias, instituciones locales y estudiantes. Se utilizan recursos didácticos como el método Aschero y propuestas sensoriales vinculadas a las estaciones del año. La pandemia y el aislamiento impulsan una búsqueda activa de experiencias al aire libre que favorezcan el vínculo, el juego y el aprendizaje colectivo. La ternura, la empatía y la contemplación son ejes fundamentales para construir una alfabetización sensible y transformadora, desde prácticas pedagógicas significativas, colaborativas y situadas en el territorio y la biografía docente.

Palabras clave: alfabetización ambiental, naturaleza, música, nivel inicial, infancias

Abstract

The project "My flight and the birds" emerges from the field of music in early childhood education, integrating nature, art, and environmental literacy. It proposes a contemplative listening to natural sounds in order to awaken sensitivity and ecological awareness in young children. In response to environmental threats in the San Matías Gulf, the project aims to promote a teaching practice committed to the defense of the territory, supported by Law 27621. The project is developed through inter-institutional and interdisciplinary collaboration, involving families, local institutions, and students. Didactic resources such as the Aschero method and sensory activities related to the seasons are utilized. The pandemic period and the resulting isolation led to an active search for outdoor experiences that foster connection, play, and collective learning. Tenderness, empathy, and contemplation are fundamental pillars in building a sensitive and transformative form of literacy, grounded in meaningful, collaborative pedagogical practices situated in both the territory and the educators' biographies.

Keywords: environmental literacy, nature, music, early childhood education, young children

Introducción

En los últimos tiempos el golfo San Matías ha sido amenazado con mega proyectos nucleares y petroleros. A diferencia de otros contextos históricos, esta vez la sociedad e instituciones no se han hecho eco de la gravedad que implican esas instalaciones para un lugar tan maravilloso. Este motor de la práctica docente puede impulsar una alfabetización ambiental donde se promueve desde el nivel inicial la construcción de conciencia apostando a la defensa del territorio. Se vislumbra así la importancia de incluir el ambiente en los procesos de aprendizaje de las infancias.

Desde el área musical surge la necesidad de crear estrategias que inviten a las infancias a la escucha contemplativa de los escenarios de aprendizaje. Para ello se pensó en la naturaleza como eje vertebrador de una propuesta que permita la identificación de sonidos del ambiente natural. Se seleccionó como temática el mar y las aves porque forman parte de lo cotidiano. También, el otoño como disparador de una estación que invita a curiosear lo que sucede en el lugar. De forma integral y a través de experiencias estético expresivas se aborda la alfabetización ambiental favoreciendo la construcción de una identidad basada en la contemplación, el cuidado y la conservación que la naturaleza merece. Para ello, se apela a la construcción de empatía con las experiencias directas, que nos garantice "el buen vivir" sostenido en la ley de Educación Ambiental N° 27621.

Desarrollo

Teniendo en cuenta el contexto social pandémico de encierro, en el cual han nacido los niños y las niñas que asisten al jardín, es que se piensa en la necesidad de volver a salir a la naturaleza. Ir en búsqueda de estímulos sensoriales propios del ambiente, acompañados de adultos que puedan dar contención a cada una de las infancias. Desde esta iniciativa se crea la propuesta en conjunto con la comunidad educativa del jardín, para llevarla a cabo de forma interinstitucional. Ésta logró incluir al IFDC de San Antonio Oeste, la fundación Inalafquen, la Guardia Ambiental del Área natural Protegida de la Bahía de San Antonio, la escuela alternativa Vuela el Pez y observadoras de aves.

El diseño curricular expresa desde el campo ambiental que:

"El abordaje en la Educación Inicial estará enfocado en promover el desarrollo de la conciencia del rol social que también tienen en el ambiente, la valoración y el respeto por la diversidad de formas de vida y la necesidad de cuidarlo y mejorarlo. Se pone el acento en reconocer y valorar el derecho a la recreación y a la vida en un ambiente saludable, fomentando el placer y el gusto en la realización de actividades al aire libre, en contacto con el entorno natural" (Diseño Curricular, 2019).

Hace aproximadamente cuatro años ingresé al jardín en cargos de música. Esto me permitió un nuevo desafío: explorar, jugar y aprender en un área desconocida. No lo dudé, claramente era una oportunidad profesional y económica, pero el desafío lo valía mucho más. Entiendo que nuestro tránsito en la docencia debe tener, encontrar o crear desafíos, si no se vuelve todo muy mecanizado, hasta obsoleto y aburrido.

No soy música, pero ¿quién podría decir que nunca tuvo un encuentro con lo musical? El mío fue desde siempre al recordar cada melodía que escuché desde que tengo uso de razón. En lo más específico, recuerdo los instrumentos. A mis doce años fui durante un año a un taller de guitarra. Rápidamente aprendí a tocar y creo que el docente usó el método Suzuki Shinichi, un músico japonés quien construye la idea de que podemos aprender música asociada a un instrumento musical y se enfoca en el aprendizaje de la ejecución de instrumentos con un repertorio determinado. Las personas primero aprendemos a hablar y luego a leer. De la misma forma se aprende la música y es muy importante la cooperación con otros/as. Gracias a ese tipo de enseñanza tuve la oportunidad de aprender rápido a tal punto de salir a tocar con otras niñas y niños a distintos lugares en Cutral C6. Después me mudé de ciudad y todo cambi6 hasta que de grande volvi6 ese bichito a encenderse. En el 6mbito de amigos jugamos con un taller que invent6: "M6sica para ignorantes". Hac6amos m6sica sin saber, desde el juego, motivados solo por el hecho de crear. Siento y creo que todos somos m6sicos, es una magia que hay que despertarla, nutrirla y cuidarla.

El proyecto musical

Al pensar en el proyecto musical quise explorar junto a las infancias y ver qu6 pod6amos aprender del 6rea musical en forma conjunta. Me propuse acompa1ar desde mi rol presentando recursos: espacios, propuestas did6cticas adecuadas y organizadas para el campo sin perder de vista las necesidades del ni1o o ni1a. Vincular el arte con la naturaleza era mi prop6sito fundamental. En este enlace, la ausencia de ternura es imposible.

Pienso en la naturaleza que conmueve mi existir en esta tierra, que nos cobija y contiene. Es algo tan concreto y real que con las infancias escuchamos, vemos, olemos, tocamos y contemplamos. Esta conjugaci6n me invit6 a seguir pensando con m6s profundidad: 1C6mo vincular la m6sica y la naturaleza? 1Cu6les de estos enlaces pueden resultar significativos para las infancias? 1Qu6 propuestas y qu6 m6todos hay para ense1ar m6sica? 1Cu6l ser6a acorde a este prop6sito?

As6, miles de preguntas fueron despertando en m6. Luego se fueron hilvanando como hilios hacia un gran camino de macram6. Despu6s de leer, investigar, charlar y analizar con m6sicos amigos, el proyecto musical fue tomando forma.

Al leer, encontr6 el M6todo del argentino Sergio Aschero quien cre6 la numerofon6a, un sistema de lectoescritura con n6meros o colores que reemplazan la tradicional y compleja escritura musical. Gracias a este m6todo

pensé en el arcoiris y el sonido de la música y separé el año lectivo por estaciones, otoño, invierno, primavera y verano. A cada uno de ellos los asocié con una clasificación de instrumentos: viento, percusión y cuerda.

En otoño, el viento que se percibe con todos los sentidos. Instrumentos de viento al soplar y respirar. El aire que con impulso cobra más sonido.

En invierno, el tambor, el corazón que nos late desde que somos intrauterinos y escuchamos en nuestro cuerpo. Así nos introducimos en el ciclo del año nuevo mapuche y en el corazón de sus nanas mapuche. La percusión y lo que genera el sonido.

La primavera y el canto de los pájaros. La vibración de los instrumentos de cuerda y las danzas por los colores de las indumentarias latinoamericanas, comparada con las flores de primavera.

El verano, la desintegración de la luz. El sol reflejado en el agua forma el arco iris que vemos en las lluvias de verano. En él podemos leer música en cada uno de sus colores, un sonido, una nota musical.

Al armar el proyecto me encontré con la inquietud de querer vivir una experiencia que dejara huella en las infancias. Veníamos de una pandemia que marcó una sociedad de encierro y consumo. La lectura del libro "La Sociedad del cansancio" de Byung-Chul Han (2021) abrió en mí la reflexión acerca de la necesidad de contemplación de la naturaleza y la importancia de educar esa capacidad contemplativa. Estos años de capitalismo voraz nos ha condenado a crearnos nuestra propia esclavitud.

¿Cómo lograr esa capacidad contemplativa? ¿Podemos en el jardín educar esa capacidad para aportar a lo sensorial? Estas preguntas hicieron surgir la necesidad de pensar una propuesta que despierte nuestras capacidades contemplativas e invite a las infancias a esa acción.

María Emilia López es y fue una gran guía para mi práctica, porque pude comprender que si uno quiere marcar un modelo pedagógico, tenemos como herramientas al juego, al estímulo del lenguaje, la ternura, la corporalidad y estas acciones son lo que hace que las infancias respondan a ese estímulo. Hay algo que traemos al nacer y es esa predisposición a aprender, a la escucha exquisita del mundo que nos rodea y lo que proponemos en el acto de enseñar es clave en ese encuentro. Lo que Emilia llama "nidos de palabras" (2018).

La primera vez que surgió "Mi vuelo y las aves" fue en el Jardín 8 de San Antonio Oeste. Solo lo llevamos a cabo con salas de 5 años del turno mañana. En esta oportunidad trabajamos interdisciplinariamente con el Instituto de Formación Docente Continua, en un EDI llamado "El mural en el jardín". Las estudiantes tenían como propósito realizar un mural con el área de Lenguajes Estético Expresivos. Tanto fue el entusiasmo de pensarnos con las docentes que pusimos manos a la obra e invitamos a la Maroma, un grupo de música infantil de San Carlos de Bariloche, sabiendo de forma anticipada que venía por el

Festival de Aves Playeras, invitadas por las Fundación Inalafquen. Fue un encuentro musical inolvidable para toda la comunidad.

Las infancias pos pandémicas requieren desde la corporalidad y lo gestual otra atención del docente. Henri Wallon (1984) explica cómo el niño está marcado por los acontecimientos conflictivos por los que transcurre. No todos utilizan las mismas estrategias, cada infancia va formando su personalidad. El autor describe cuatro factores que explican la evolución de la psicología del niño: la emoción, el otro, el medio y el movimiento. La interacción de éstos produce el conocimiento. Me pregunto ¿cómo afectó la pandemia esa producción de conocimiento en las infancias si su movimiento estuvo limitado? ¿Y cómo se vio afectada la importancia de la gestualidad al momento de comunicarnos con las infancias en su primera edad? ¿Cómo fue limitado por el encierro esa reciprocidad con el otro, que provoca un efecto de explosión neuronal del lóbulo frontal en los primeros años, donde generamos el 80% de las neuronas que usaremos el resto de nuestra vida? El capitalismo, la pandemia y la tecnología han robado mucho de esa actitud humana de estar presente junto a otro/a y frente a otro/a.

Por esta razón, propuse una experiencia compartida con futuros/as docentes para que puedan acompañar ese proceso de aprendizaje desde la ternura, la mirada y el estar ahí, frente a frente, llenándose de neuronas explosivas para alimentar nuestra existencia humana.

Al inicio de este año lectivo, presenté el proyecto en el Jardín 88 "Hola Manola" a partir de la experiencia del año anterior. Debíamos reafirmar nuestro trabajo en equipo porque la mayoría del plantel docente era nuevo. El proyecto alfabetizador institucional nos trajo algunos nudos problemáticos. En este hacer compartido tomamos los desafíos: incorporar las tecnologías y la participación de las familias. Sin embargo, el más grande era que las docentes de sala pudieran apropiarse de la idea y hacer de ella según sus intereses de salas, recrearlo según sus visiones y concepciones y sabiendo de la austeridad de los tiempos institucionales.

Con el correr de las semanas cada docente fue encontrándose con la propuesta y afianzando la intención pedagógica en sus salas, creando actividades nuevas para el grupo según necesidades e intereses.

En el área musical realicé juegos dramáticos que me permitieran conocer a las infancias en sus dinámicas y ofrecí materiales para crear sus propios nidos jugando a ser aves con sonidos de pájaros de fondo. Habilité cajas y sábanas como recursos y observé el juego de las infancias. Reafirme lo que transmitían esos nidos: refugios de contención ya que en el periodo de inicio es claro que del jardín es una amenaza para las infancias hasta que crean vínculos seguros y de confianza. Ver sus guaridas, sus cuevas, sus nidos me hizo comprender la importancia de servir elementos que propicien estos juegos.

Llevamos a cabo actividades, con las ocho secciones del jardín, como avistajes de aves en la Ría de San Antonio con el acompañamiento de las estudiantes de

Nivel Inicial. Las guías de los avistajes fueron llevadas a cabo por la Fundación Inalafquen, guardas ambientales y observadoras de aves. Esto permitió el aprendizaje compartido entre infancias, docentes y estudiantes.

Fue sumamente importante al momento de compartir información, vincularse con infancias desde la escucha, la empatía, y sus oportunas intervenciones. La actividad de observación de plumas en microscopios, tuvo el acompañamiento de las profesoras de Biología del laboratorio del IFDC. Crearon una experiencia científica de gran interés para todos los grupos, con recursos didácticos que captaron y sensibilizaron a los participantes.

Una de las tensiones del proyecto institucional estaba en la participación de las familias en experiencias significativas. Creamos talleres de construcción de alas que realizamos en las salas. Esto nos permitió poner en juego lo comunitario, la comunicación, la creatividad y el reciclado en la fabricación. Además fueron testigos y así lo expresaron, del interés que generaba en niñas y niños a partir de comentarios y propuestas que llevaban a la casa,

El momento de la puesta en escena de las construcciones de alas para las infancias dejó evidencia de cómo las y los niños disfrutaron de todo un proceso de aprendizaje comunitario.

Esta unidad didáctica concluyó en un cierre para el cual invitamos a un músico de Las Grutas, Edu Iturrioz. Él nos deleitó con el sonido musical de una flauta travesa y una guitarra. Musicalizó una puesta en escena de las infancias con sus alas simulando ser un huevo en el piso. A partir de esta narrativa iban reflejando el proceso que realiza un ave al nacer: ser alimentado por sus padres, extender sus alas y salir a volar para ir en búsqueda de su propio nido. Esta narrativa fue construida a partir de las conclusiones recuperadas por las y los niños en base a las experiencias de esta propuesta.

Conclusión

El entorno natural nos permite descubrir en nuestro cuerpo, miles de estímulos que nutren nuestros sentidos, pero la ternura es lo que nos atraviesa en este sentir. La escucha y la observación y mejor aún el aprendizaje de la contemplación, son capacidades y acciones importantes al momento de desarrollarnos como personas, en un mundo donde el vértigo se hace presente en las sensaciones de un tiempo que acontece de forma efímera. Desarrollar e invitar a nuestras infancias y familias a vivenciar tales capacidades, favorecen los aprendizajes, los vínculos, las múltiples posibilidades no sólo de movimiento, sino de atención, de empatía por aquello que sensibiliza y por sobre todo la ternura. Esa ternura que se produce en el encuentro, en el acto de construir pertenencia, que nos permita conservar amorosamente el lugar en el que se habita. Pensar la alfabetización ambiental con un compromiso que nos garantice salud y la posibilidad de "nombrar el mundo" y descubrir pequeños mundos, en uno tan gigante.

Cuando creamos proyectos, la biografía personal atraviesa la práctica docente y las ideas que surgen dan cuenta del recorrido/tránsito de las experiencias propias y uno de esos recorridos es con la música. Las estrategias que desarrollamos para recuperar esas experiencias confluyen en nuevas prácticas didácticas/pedagógicas que habilitan propuestas metodológicas novedosas.

“Concebir de este modo la alfabetización implica proponer prácticas sociales significativas para los/as estudiantes, lo que conlleva pensar proyectos construidos y desarrollados de manera articulada y colaborativa (...) Es a través de experiencias de la vida cotidiana y la participación en proyectos educativos con sentido, en donde cada sujeto va a encontrar interrogantes que le den un impulso a su proceso de aprendizaje. Cuando los sujetos encuentran respuestas a sus preguntas, comienzan a darle sentido al mundo, a entenderlo y generar nuevos interrogantes. Es ahí donde el proceso de alfabetización cobra sentido” (Calendario Escolar, 2024).

Referencias Bibliográficas

Brandwaiman, M.; Tomatis, M. F.; Valente, E. (2024) Ronda 2: “Pensar la alfabetización ambiental desde la perspectiva de los derechos. Ciclo de Formación: Rondas de Encuentro por la Educación Inicial Rionegrina. Youtube. Canal MinEduRN.

Byung-Chul, H. (2021). La sociedad del cansancio. Editorial Herder.

Ley 27.621 (2021). Ley nacional para la implementación de la educación ambiental integral. República Argentina.

López, M. E. (2018, noviembre). Nidos de lecturas. Ministerio de Educación Argentina.

De la Pena, Mariana (2024). Ronda 1: La experiencia literaria en la Primera Infancia. Coordinación del Plan de Lecturas. Ciclo de Formación: Rondas de Encuentro por la Educación Inicial Rionegrina. Youtube. Canal MinEduRN.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2019). Diseño curricular para la educación inicial. Provincia de Río Negro.

Ramallo Roque, R. (2018). El poder de la música en educación. Youtube. Canal TEDxLaLaguna.

Wallon, H. (1984). Los estadios en la psicología del niño. Ediciones Nueva Visión.

Cerrando la semana ¿Interacción cooperativa?

Leyendo en voz alta

Closing the week: ¿Cooperative interaction? Reading aloud

Victor Fabián Araujo

Correo electrónico: victorfabianaraujo@gmail.com
ESRN N°97 Turismo Activo

Gastón Jara

Correo electrónico: gastoja@gmail.com
ESRN N°97 Turismo Activo

Resumen

En esta ponencia la alfabetización es entendida como un proceso que recorre toda la vida, esencial para la comprensión del mundo y la construcción de subjetividades. En este marco, la pedagogía del cuidado y la interacción cooperativa promueven aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, la Escuela Secundaria Rionegrina N° 97 (ESRN 97) implementó la propuesta "Leyendo en voz alta" como estrategia transversal de alfabetización institucional. Esta propuesta, surgida del trabajo colaborativo docente, impulsa la expresión oral, la creatividad, el vínculo afectivo y la participación activa en espacios no convencionales. A través de consejos diarios leídos en voz alta, se consolidó un clima de confianza, diálogo y comunidad. La iniciativa permitió desarrollar habilidades comunicativas y fortalecer relaciones interpersonales, incorporando a toda la comunidad educativa. Los resultados evidencian mejoras en la seguridad expresiva y en la interacción entre estudiantes y docentes. Se recomienda sostener y renovar la propuesta, evitando su rutinización y promoviendo ambientes alfabetizadores abiertos, inclusivos y afectivos que habiliten nuevas formas de habitar la escuela.

Palabras clave: alfabetización, interacción cooperativa, expresión oral, comunidad educativa, pedagogía del cuidado

Abstract

This paper understands literacy as a lifelong process, essential for understanding the world and shaping subjectivities. Within this framework, the pedagogy of care and cooperative interaction fosters meaningful learning. From this perspective, ESRN N° 97 implemented the activity Reading Aloud as a cross-cutting institutional literacy strategy. This initiative, which emerged from collaborative teaching work, promotes oral expression, creativity, emotional bonding, and active participation in non-traditional spaces. Through daily advice read aloud, a climate of trust, dialogue, and community was created. The initiative supported the development of communication skills and strong interpersonal relationships by involving the entire educational community. The

results show improvements in expressive confidence and in student-teacher interaction. It is recommended to sustain and renew the initiative, avoiding its routinization and promoting open, inclusive, and caring literacy environments that enable new ways of inhabiting the school.

Keywords: literacy, cooperative interaction, oral expression, educational community, care pedagogy

Contexto

La alfabetización es un proceso que nos recorre toda la vida. Hoy consiste en brindar a los/as estudiantes las herramientas necesarias para que puedan interpretar, comprender, expresarse y comunicarse plenamente en múltiples lenguajes, promoviendo el desarrollo de sus habilidades, siendo esencial para la decodificación del mundo.

Dentro de las políticas educativas actuales, el Proyecto de Alfabetización Institucional (PAI), se inserta como oportunidad de abordar la alfabetización de modo transversal en el nivel medio, con el propósito de acompañar y sostener las Trayectorias Escolares Reales de los/as estudiantes de la escuela secundaria. En el marco de las pedagogías del cuidado, la interacción cooperativa se presenta como una estrategia pedagógica innovadora que fomenta la colaboración y el aprendizaje activo.

Como sostiene Andrea Frigerio (2000), entendemos que el proyecto educativo institucional requiere "resistir, interrumpir e inaugurar". Por eso aludimos a la permanente construcción y hábito de la biografía de las/os adolescentes como una multiplicidad de condiciones, procesos, contingencias, situaciones y acontecimientos. Estos se anudan en la experiencia actual de nuestras/os estudiantes y sus contextos. Nos interesa particularmente interpelar desde dónde se mira como colectivo docente, las trayectorias estudiantiles con el fin de criticar, trascender y reorientar los caminos de las categorías universales educativas instaladas como verdades absolutas. Nos proponemos trascenderlas para tensionar la configuración de nuevas subjetividades y lograr la centralidad pedagógica que vimos, a partir del diagnóstico inicial y desde las diferentes áreas, en estado de necesidad en el ciclo 2024.

A partir de ello, presentamos en este trabajo la actividad "Leyendo en voz alta", implementada en el contexto educativo de la ESRN N°97. Analizamos los resultados obtenidos y discutimos las implicancias para la alfabetización institucional y la interacción cooperativa.

Nuestra escuela se propone trabajar desde un enfoque de educación para el cuidado, implementando la enseñanza en aulas heterogéneas. Definimos prestar especial atención a las condiciones que deben estar presentes para satisfacer la escolaridad de las/os estudiantes y la labor de las/os actores involucrados.

Nuestro contexto actual describe principalmente el desmantelamiento y la falta de inversión en las escuelas, evidenciando una desidia con respecto a la

educación. La escuela de emergencia —emergencia por la falta de infraestructura— que continuamos sosteniendo —desinvertida y obsoleta en recursos tecnológicos, materiales necesarios para afrontar los desafíos de un mundo más tecnologizado— se complejiza y densifica cuando sumamos las problemáticas socio-económicas y emocionales que atraviesan nuestras/os estudiantes y sus respectivas familias. Todo esto repercute y explota en nuestro ámbito escolar.

Propuesta y metodología

La actividad surge en la reunión de coordinadores de área donde reflexionamos sobre las metodologías de trabajo en clave de una buena clase y si se produce aprendizaje. Buscamos algunas pistas sobre cómo generamos propuestas de enseñanza más motivantes para las/os estudiantes. Luego, tensionamos el PAI, desde cada área: cómo lo pensamos, cómo son y cómo vienen planteadas las actividades durante las jornadas de principio de año.

Transmitir, apelar o acercarnos a ellos/as, emocionar y participar fueron las palabras más impactantes planteadas en el encuentro. A partir de las mismas, comenzamos a pensar entre todos/as los/as profesores coordinadores en una propuesta concreta donde se pueda evidenciar la tarea de alfabetización de manera institucional. En primera instancia reconocimos que las realizadas desde cada una de las áreas son pensadas desde una mirada intra-área con un lente sobre lo faltante y lo esperable en términos de habilidades. Un claro ejemplo reside en el diagnóstico sobre la comprensión lectora que plantea la carencia en los procesos de lecto-escritura.

Luego de compartir y desagregar las propuestas, evidenciamos una mirada escueta centrada en las áreas de conocimiento y no desde un abordaje integral e institucional. La misma quedó enmarcada y establecida por los siguientes puntos a tener en cuenta:

- Nueva dimensión de comunicación, desde una perspectiva polifónica: estará orientada a la expresión oral, por parte de nuestras/os estudiantes. Se utilizará la palabra como motor para expresar sentimientos, noticias, consejos del día, situaciones, etc. lo que posibilitará la acción de romper con el espacio áulico cotidiano.
- La creatividad en las propuestas es clave para diferenciarla y potenciar el trabajo de todos los días.

Entonces, uno de los propósitos fundamentales fue que toda la comunidad se pudiera encontrar en su conjunto y que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produjera de forma espontánea o de manera natural. Pusimos el acento en la lectura en voz alta y el debate de ideas, los cuales serían ejes directrices de cada actividad elaborada por quien desee tomar la posta.

El desafío lo asumió el profesor de Segundas Lenguas, quien a partir de los trazos delineados anteriormente, armó la propuesta para cerrar la semana con

los consejos del día, que se imprimían con letra clara, grande, incluyendo imágenes complementarias, para difundirla los días viernes.

Colocamos en el patio interno un hilo de tendal para que se pudieran pegar y visualizar desde cualquier lugar del espacio. El profesor compró unas galletitas caseras y artesanales para obsequiar a quienes participaran de la actividad. Entonces se los invitó a leer en voz alta el consejo del día. Algunas de las frases compartidas fueron:

- Que la música suene más fuerte que nuestros problemas.
- Solo con el corazón se puede ver bien.
- Lo esencial es invisible a los ojos.
- Hoy es viernes, tu cuerpo lo sabe.

Así, "Leyendo en voz alta" se convirtió en un proceso de trabajo mancomunado, colaborativo entre todos/as los/as que hacemos escuela, donde la participación activa, la escucha, el diálogo y la actividad envuelta en afectividad potencian el PAI. Básicamente la interacción cooperativa se refiere a la colaboración entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, llámese porteros/as, madres/padres para promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Entre tantas otras cosas que genera la propuesta —la posibilidad de realizarse en el recreo, todos/as juntas, en un clima de diálogo, juego, escucha, respeto, comunicación, afectividad— destacamos dos aspectos sobresalientes. Uno, la construcción de relaciones positivas entre todas y todos los miembros de la comunidad educativa, y otro, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Las propuestas de alfabetización institucional cooperativa pueden ser llevadas a cabo por cualquier protagonista escolar. En primera instancia lo llevaron adelante los/as profesores. Luego, llevaron a cabo un encuentro los referentes TIC, las bibliotecarias y las MAE, con el mismo formato. Confiamos que en algún momento van a ser propuestas por los/as estudiantes, protagonistas centrales del proyecto.

Resultados y discusión

La actividad "Leyendo en voz alta" logró una participación activa y entusiasta de parte de los/as estudiantes y docentes. Generó una predisposición y un clima de juego frente a la expectativa de lo que fuera a suceder el viernes en el último recreo. En uno de los encuentros, una madre, que pasaba por la escuela por unas cuestiones administrativas, participó y se llevó un regalo. Los/las coordinadores/as en una reunión plantearon algunos logros importantes:

- Se mejoró la confianza y la seguridad de los y las estudiantes al expresarse en público, en un clima festivo.
- Se fomentó la colaboración y el trabajo en conjunto entre los/as estudiantes y los/as adultos/as de la escuela.

- Se desarrollaron habilidades de comunicación efectiva, como la claridad, la coherencia y la empatía.

La propuesta también permitió identificar desafíos y áreas de mejora, como la necesidad de adaptarla a los intereses de los y las estudiantes y la importancia de proporcionar retroalimentación constructiva y apoyo continuo.

Los resultados de la propuesta sugieren que la interacción cooperativa, la lectura y la expresión oral son fundamentales para el desarrollo de la alfabetización institucional. La actividad demostró ser una herramienta efectiva para fomentar la participación activa, la colaboración y la comunicación efectiva entre los/las estudiantes y docentes. El reconocerse y reconocer al otro/a como parte de la actividad genera un vínculo escolar. El desafío es poder re-pensarla para que no caiga en la rutina, y no pierda sentido la finalidad de la misma.

Conclusión y recomendaciones

En conclusión, "Leyendo en voz alta" demostró ser una herramienta efectiva para fomentar la interacción cooperativa y la alfabetización institucional en nuestra escuela. Los resultados obtenidos muestran una mejora significativa en la expresión oral y la comunicación efectiva de los estudiantes.

La interacción cooperativa y la lectura en voz alta son fundamentales para el desarrollo de la alfabetización institucional, ya que permitieron a los/las estudiantes desarrollar competencias clave para navegar en un mundo complejo y globalizado.

El reconocerse como iguales, sin fronteras marcadas por el agrupamiento, generaron una construcción subjetiva más que interesante por parte de los/las estudiantes. La posibilidad de romper representaciones y un imaginario que estanca y contiene las identidades individuales es un desafío a sostener y a ejercitar de forma constante en la escuela. Nos propone acercarnos a las necesidades reales de las/os estudiantes, a pensar la autoridad desde otros lugares, más amigables y afectivos, a fomentar la participación activa de todos los protagonistas escolares, lo cual es una invitación real a pensar nuevas formas de hacer escuela, una escuela pública y abierta, a crear un ambiente alfabetizador que promueva la lectura, la escritura y la comunicación efectiva.

Al implementar estas acciones, podemos crear un ambiente alfabetizador que permita a nuestros/as estudiantes desarrollar las competencias necesarias para subvertir el orden imperante de un mundo cada vez más complejo y globalizado, donde tienen que ser protagonistas de sus vidas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2019). "¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica"; en: Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Davini, M.C. (2016). "Diez criterios didácticos para la motivación"; en: La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G.; Poggi, M. (2000). La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En Frigerio, y otros. Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión Buenos Aires: Troquel.

Marco general. La escuela como espacio de cuidado. Plan de Formación para el Fortalecimiento Institucional y sus prácticas educativas 2024.

Tiramonti, G. (2011) Escuela media: una identidad forzada. En: Guillermina Tiramonti (Dir.) (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

Charla TED 104. El desafío de descubrir los contextos problematizadores.

Hacia el desarrollo de las capacidades significativas

TED Talk 104. The challenge of discovering problematizing contexts. Toward the development of meaningful capacities

Gabriel Benghiat

Correo electrónico: gabrielbenghiat@gmail.com
CEM 104 - Escuela para Jóvenes y Adultos

Matías Calfuquir

Correo electrónico: matias761976@gmail.com
CEM 104 - Escuela para Jóvenes y Adultos

Resumen

La propuesta pedagógica Charlas TED 104 surge como una experiencia innovadora que reemplaza la tradicional "Rueda de Negocios" en el Centro de Educación Media N° 104 (CEM 104). Su objetivo fue propiciar la exposición de capacidades situadas mediante experiencias laborales reales de estudiantes de la modalidad Administración, articulando saberes escolares y experienciales. Este espacio promovió la negociación cultural, visibilizando trayectorias e intereses propios de los y las estudiantes. A través de distintos formatos (conferencias, stands, obra de teatro), se favoreció el desarrollo de alfabetizaciones múltiples y contextos significativos. La iniciativa destacó la importancia de generar ambientes de confianza que habiliten la palabra y fomenten la participación genuina. La experiencia de Gerardo, estudiante con pulsera electrónica, evidenció el potencial transformador de esta propuesta. La TED 104 se consolidó como estrategia alfabetizadora que invita a repensar la construcción de escenarios problematizadores, desde la mirada de los y las estudiantes, como condición para el desarrollo de capacidades significativas.

Palabras clave: experiencia innovadora, rueda de negocio, alfabetización múltiple, secundaria, experiencia alfabetizadora

Abstract

The pedagogical proposal TED Talks 104 emerged as an innovative experience that replaced the traditional "Business Roundtable" at CEM 104. Its aim was to facilitate the presentation of situated competencies through students' real work experiences within the Administration track, integrating academic and experiential knowledge. This space encouraged cultural negotiation and made students' trajectories and personal interests visible. Through various formats (talks, stands, theater performances), the project fostered the development of multiple literacies and meaningful learning contexts. The initiative emphasized the importance of creating trusting environments that enable student voice and

foster genuine participation. Gerardo's experience—a student wearing an electronic bracelet—revealed the transformative potential of the proposal. TED 104 became a consolidated literacy strategy that invites educators to rethink the construction of problems learning environments from the students' perspectives as a condition for the development of meaningful competencies.

Keywords: innovative experience, business roundtable, multiple literacy, secondary education, literacy experience

"Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas en un movimiento simbólico? Que conozca bien la espira a la que su época lo arrastra en la obra continuada de Babel, y que sepa su función de intérprete en la discordia de los lenguajes"

(Jacques. Lacan, 1953)

Introducción

En 2023, en el marco de la muestra anual de la modalidad, innovamos con la primera edición de las Charlas TED 104, una propuesta pedagógica basada en las conferencias que se desarrollan anualmente en el mundo y en nuestra ciudad. Estuvo dirigida a estudiantes de primero a tercer año. El objetivo consistió en la exposición individual de capacidades situadas aplicadas en experiencias laborales propias, construidas en los espacios curriculares de la modalidad, la formación orientada Administración-Trabajo y Economía.

La experiencia tuvo un valor pedagógico extraordinario. Cada charla expuso una capacidad desarrollada y un contexto seleccionado para dotarla de significado, siendo esto último el tema central no solo de la Charla TED 104, sino de la propuesta modular que se viene desarrollando en el CEM 104: la recreación de contextos problematizadores para el desarrollo de capacidades significativas.

Considerando las planificaciones en la práctica docente, la tarea de recreación, no parece tener la relevancia que merece. En la agenda habitual las mayores inquietudes se centran en el qué y el cómo desarrollar las capacidades situadas, y en cómo evaluar dicho desarrollo –en efecto, la Charla TED es un instrumento de evaluación–. La recreación de escenarios afines a nuestros/as estudiantes parece ser una tarea más bien estandarizada. Suelen recrearse generalidades comunes a la agenda adulta sin más requisito que la relación lógica entre la capacidad planificada y la oportunidad de desarrollo que ofrece el escenario y/o la proximidad espacial. En este sentido, la Charla TED 104 fue una experiencia alfabetizadora, entendida como estrategia posibilitadora en la capacidad de leer el mundo, como proponía Paulo Freire (Freire, en Braslavsky, 2003).

Mediante sus relatos, nuestros/as estudiantes nos invitaron a recorrer otras tramas del mismo tejido que llevamos habitualmente al aula. Nos compartieron

otras lecturas cargadas de valores simbólicos y culturales propios y diversos. Sobre todo, nos propusieron un nuevo desafío: descubrir los contextos problematizadores para el desarrollo de capacidades significativas.

Desarrollo

La Charla TED 104 nace como una propuesta superadora a la tradicional "Rueda de Negocios", en la que, al finalizar el año, los y las estudiantes exponían los saberes construidos en los espacios curriculares de la modalidad Administración de Empresas. La "Rueda" representaba un circuito económico "escolarizado", y cada estudiante ocupaba un rol exponiendo en la interacción con otros actores los saberes escolares específicos.

La Charla TED es un formato que se ajusta más al capital cultural, social y simbólico de los y las estudiantes, los y las reconoce como sujetos protagónicos, y genera las condiciones para el diálogo entre saberes escolares y experienciales; proceso central para la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Este diálogo de saberes procura lograr lo que Raúl Mejía (2010) denomina negociación cultural, un proceso más abarcativo y significativo para la especificidad de la EDJA, ya que no sólo trae saberes invisibilizados o negados, sino que, en ese devenir de reconocimiento, al ser puesto en acto pedagógico, quienes participan de él, negocian sentidos, intereses, modalidades de conocer y aprender. La negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de los estilos de aprendizaje que requiere cambiar la mirada en torno a la actividad educativa. En este marco, pasamos de un/a estudiante simulando un rol en un contexto escolarizado, a uno/a reivindicando sus saberes experienciales en diálogo con los escolares, en un contexto que habita y que le otorga sentidos.

A fin de lograr la mayor participación posible, se ofrecieron tres canales para la "charla": conferencia, stands y obra de teatro. Cada estudiante podía elegir solo una opción. Los stands estuvieron destinados a quienes tenían microemprendimientos, que mientras comercializaban sus productos, tenían la tarea de exponer al público durante su recorrido, el impacto de las capacidades desarrolladas en su experiencia productiva. La obra de teatro fue el canal elegido por un grupo de estudiantes de primer año para exponer las capacidades desarrolladas en una representación que guionaron, dirigieron y actuaron, basada en sus experiencias personales en el ámbito laboral.

Finalmente, la conferencia siguió el formato tradicional, y se desarrolló en una aula acondicionada para la ocasión, siendo éste el evento que generó mayor expectativa producto del nivel de exposición y producción que representaba. En cada opción lo central era exponer un diálogo de saberes inédito. Una negociación cultural cuyas condiciones colocaban al estudiante en un rol nada habitual: asumir la iniciativa de la negociación. Es decir, si entendemos la negociación como una cesión de intereses, digamos que lo inédito sería conocer qué saberes escolares y experienciales eran de interés de los y las estudiantes para darle sentido a las capacidades situadas desarrolladas en la modalidad. La negociación no tenía intervención docente, y siendo esta una experiencia

excepcional para la cultura escolar, no sería nada fácil animarse, y mucho menos exponer su resultado ante los otros/as. Un resultado que incluía descubrir en el espacio público escolar, un contexto personal inédito que daría sentido a las capacidades situadas, específicas y/o generales aprendidas en el aula, valorando su relevancia.

Para los y las estudiantes de las Escuelas de Jóvenes y Adultos (EDJA), en su gran mayoría provenientes de sectores populares, exponer la voz suele ser un requisito excluyente. Conociendo esta situación, durante dos meses implementamos diversas estrategias para atenuar cada condicionante. Realizamos entrevistas con cada uno/a para facilitar el descubrimiento de contextos y situaciones problematizadoras. Relevamos capacidades situadas desarrolladas en el aula para favorecer la selección.

Con el acompañamiento de los y las docentes del espacio curricular de Lengua cada uno/a diseñó el guión. Se improvisaron numerosos ensayos individuales o en parejas, e incluso recibimos la visita del grupo de teatro El Brote, con quienes trabajamos en la exposición del cuerpo. A fin de cuentas, incorporaron herramientas, habilidades y saberes de diversos campos de conocimiento, es decir, desarrollaron alfabetizaciones múltiples (MERN, 2024) en sintonía con las políticas de cuidado.

A fin de afianzar la participación en el proyecto, quienes no se sentían seguros para exponerse, podían previamente grabar su charla y proyectarla en la conferencia, e incluso, cada participante sabía que con un simple gesto previo a su intervención, podía desistir de la exposición. Esto generó confianza, contuvo la ansiedad y facilitó el enfoque en la construcción del relato. El diálogo de saberes requiere de la creación de ambientes que posibiliten el encuentro en la palabra, creando lazos de confianza entre educadores/as y estudiantes donde se estimule la libertad de crear propiciando la superación del miedo, de la frustración, del inmovilismo emocional, propios de trayectorias educativas que han sido vulnerabilizadas, truncadas, descalificadas (Ghiso, 2016).

Finalmente se expusieron diecisiete estudiantes: trece en vivo y cuatro grabados previamente. Solo uno desistió minutos antes sin que nadie lo advirtiera, de acuerdo a lo convenido. Las capacidades, contextos y problematizaciones situadas fueron de lo más variadas. Pasamos de la emoción de quien por primera vez encendió una computadora, a quien mejoró sus estrategias publicitarias en redes para vender indumentaria (si bien a la fecha no había mejorado sus ventas).

Las charlas nos llevaron de recorrida por distintos escenarios. Escenarios conocidos y otros imaginados, incluso nos invitaron a visitar otros comunes, desde los ojos de nuestros/as estudiantes. Como la charla de Gerardo, que nos invitó a visitar un escenario común, una obra en construcción, pero a mirarla con otros ojos: los suyos. Gerardo desde primer año asiste a la escuela con pulsera electrónica. A pesar de su corta edad, hace años purga una pena y detenta una educación básica, con dificultades serias para comunicarse. Por eso suele permanecer en silencio y vinculado mediante el mate con su grupo de

pertenencia. Como muchos otros estudiantes, fue necesario trabajar en el descubrimiento de sus potencialidades.

La exclusión supone un ser absolutamente determinado (Duschatzky, Correa, 2020), un estar en "puro acto", mientras la escuela propone el desarrollo de capacidades, potencialidades intrínsecas de las personas, que se pueden desarrollar y construir. Este fue el trabajo que hicimos brevemente con Gerardo para que confiara en que tenía algo para compartir. Gerardo eligió como escenario su lugar de trabajo, y como capacidad a aplicar, el análisis crítico de las condiciones de trabajo en el marco del Estatuto de UOCRA. Su introducción llena de pausas, nos sitúa en el lugar. Era una obra en construcción, que en nuestras mentes tendría dos o tres pisos, con paredes terminadas y otras por terminar, con obreros realizando sus tareas con cascos amarillos, y montículos de arena y ripio cerca del ingreso. La conocíamos. Era un lugar común. Pero desde los ojos de Gerardo, la perspectiva era otra.

Sin embargo su "problematización situada" tenía como protagonista a una mujer obrera y las condiciones de seguridad e higiene de un baño químico. Su charla de poco más de cinco minutos osciló entre el ser y el deber ser, con una mirada crítica que cargaba de significatividad las capacidades desarrolladas en el aula. Cerró su participación recibiendo un caluroso reconocimiento del público, y salió de la escuela con su compañera de banco y una enorme sonrisa que expresaba la idea de tarea cumplida. Cuando los últimos nos retirábamos de la escuela, Gerardo entró intempestivamente a la escuela y dijo "me olvide el cargador". Era el cargador de la pulsera electrónica. Paradójicamente, la emoción de liberar su voz casi le costó la libertad ambulatoria.

Gerardo y sus compañeros/as nos invitaron a descubrir contextos problematizadores, escenarios de alguna manera conocidos, pero desconocidos desde la mirada del otro/a. Si bien la alfabetización supone la comprensión de textos, hay tantas interpretaciones posibles como manuales de códigos disponibles. Reinterpretar las escenas nos exige el desafío de usar un manual de códigos distinto, y guardar provisoriamente el nuestro. Y no se trata de una tarea menor. Se trata de una condición para la construcción de capacidades significativas.

Conclusión

Subvertir el orden hegemónico, descolonizar los saberes y generar actividades aúlicas colaborativas nos permite generar aprendizajes vividos, potentes y significativos. Propuestas de enseñanza y aprendizajes que nacen desde los saberes previos, de la participación, de las biografías de nuestros/as estudiantes es un claro camino que es satisfactorio cuando lo transitamos todos y todas. Indisciplinarnos no es desconocer nuestras propias fuentes de formación profesional, es poder posicionarnos desde un paradigma de la complejidad para generar una construcción polifónica de los saberes (Morin, 1990). El descubrimiento de contextos problematizadores que le otorguen sentido a los saberes escolares, necesita de docentes indisciplinados/as.

La propuesta TED 104 representó la oportunidad de exponer ante los/as otros/as las capacidades desarrolladas y los significados asignados en las experiencias laborales individuales. Pero también representó una posibilidad, la de leer los contextos que habitan nuestros estudiantes, entendidos no sólo como espacios materiales sino como espacios simbólicos y culturales. Una acción alfabetizadora basada en una lectura no desde nuestros ojos, sino desde la mirada de nuestros/as estudiantes, cuyo valor pedagógico y humano podemos resumir en el siguiente logro: el descubrimiento de escenarios significativos reales para nuestros estudiantes, como aporte estratégico para la construcción de los contextos problematizadores institucionales.

Referencias bibliográficas

Braslavsky, Berta (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

Consejo Federal de Educación. Resolución 118/10. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. Resolución 254/15. Ministerio de Educación de la Nación.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2020). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. *Tinta Limón Ediciones*, p 28.

Ghiso, Alfredo (2016) Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista RED pensar. Universidad de La Salle, Costa Rica.*, p. 3

Mejía, Marco Raúl (2011) Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Lima, CEAAL pp. 68 y 69.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Marco General. Plan de Formación para el Fortalecimiento Institucional y sus Prácticas Educativas (2024), p. 2.

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Documento de la Mesa Federal Capacidades de estudiantes y docentes de la EPJA, p.7. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Morin, Edgar (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa Ediciones, 1990

Lacan Jacques (1953), *Función y campo de la palabra y del lenguaje en Psicoanálisis en Escritos 1 / por Jacques Lacan; rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio; tr., Tomás Segovia, Armando Suárez. — 3ª ed. rev. y corr. — México: Siglo XXI, 2009.*

El seminario de Problemáticas socio educativas en Nivel Primario

Travesía y destino en la formación docente inicial

The seminar on socio-educational problems at the Primary Level: Journey and destiny in Initial Teacher Training

María Laura Almada

Correo electrónico: almadalaura@hotmail.com
IFDC Luis Beltrán

María Carolina Almada

Correo electrónico: carolinaalmada_psp@hotmail.com
IFDC Luis Beltrán

Matías Uriarte

Correo electrónico: matiasuriarte87@gmail.com

Carolina Eugenia Guerrero Romero

Correo electrónico: caroguerrero733@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta la construcción metodológica del seminario Problemáticas Socioeducativas del Nivel Primario, destacando su reformulación a partir del reconocimiento de prácticas que no promovían la lectura ni la escritura crítica. Inspirado en la metáfora de un "viaje de estudio", se propone una experiencia didáctica inmersiva, colaborativa y transformadora, con participación activa del estudiantado. El seminario se organiza en cuatro ejes interrelacionados y se fundamenta en un enfoque pedagógico crítico, en diálogo con modelos híbridos de enseñanza. La propuesta busca articular teoría, práctica y biografía escolar mediante múltiples lenguajes y formatos, promoviendo la escritura narrativa como forma de reflexión profesional. El "Diario de viaje" se constituye en la principal evidencia de aprendizaje, permitiendo explorar problemáticas desde una perspectiva crítica y subjetiva. Las voces estudiantiles reafirman el valor de este enfoque innovador, destacando el acompañamiento docente, la riqueza de los recursos y la posibilidad de apropiarse de herramientas significativas para su formación docente.

Palabras clave: formación docente, escritura narrativa, problemáticas socioeducativas, pedagogía crítica, enseñanza híbrida

Abstract

This paper presents the methodological construction of the seminar Socio-educational problems in Primary Education, highlighting its redesign based on the recognition of previous practices that did not foster critical reading or

writing. Inspired by the metaphor of a "study journey," the seminar offers an immersive, collaborative, and transformative didactic experience with active student participation. It is structured around four interrelated thematic axes and grounded in a critical pedagogical approach, in dialogue with hybrid teaching models. The proposal seeks to integrate theory, practice and school biography through multiple languages and formats, promoting narrative writing as a form of professional reflection. The Travel Journal serves as the main evidence of learning, allowing students to explore educational issues from both critical and subjective perspectives. Student voices reaffirm the value of this new approach, emphasizing the role of teacher support, the richness of resources, and the opportunity to appropriate meaningful tools for their teacher education.

Keywords: teacher education, narrative writing, socio-educational issues, critical pedagogy, hybrid teaching

Introducción

Nos proponemos compartir la construcción metodológica de la unidad curricular de Problemáticas Socioeducativas de Nivel Primario que se está desplegando como novedosa y desafiante en este segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. Somos responsables de este espacio una docente del campo de la Formación General (Psicología Educacional), una del campo de la Práctica Docente y uno del área de Ciencias Sociales. Consideramos relevante no sólo abrir una reflexión desde el equipo docente sino también otorgar la palabra a nuestras estudiantes a fin de que relaten la experiencia que están protagonizando, posicionándonos como escuchas o aprendices de quienes se están formando (Alliaud, 2009). Por esta razón nos acompaña a contar una estudiante cursante del espacio curricular en representación del grupo-clase.

Desarrollo

La re-configuración de la propuesta didáctica del seminario estuvo originada en que, tal como estaba pensada en años anteriores, no propiciaba las lecturas y las escrituras por parte de las/os estudiantes, lo cual es fundamental en el formato didáctico del seminario. Se venía proponiendo el abordaje de determinados ejes de manera gradual, con lecturas sucesivas y la escritura de un ensayo sobre alguno de éstos, no obstante la mayoría de los/as estudiantes seleccionaban el primero —relacionado con la convivencia escolar— sin articularlo con el resto de la propuesta. En este sentido, los escritos que se solicitaban no lograban articular las problemáticas socioeducativas en el marco de un contexto más amplio, por lo que el eje seleccionado parecía quedar escindido del resto de la propuesta.

Por otro lado, la lectura de material bibliográfico, que no se puede resignar, como actividad recurrente y obligatoria no se realizaba entre un encuentro y otro, por lo que era inevitable recaer en intervenciones docentes que recuperaran las principales ideas de los textos. De esta forma, no se favorecía la participación y la circulación de la palabra. La instancia final suponía la mejora

del ensayo con requisitos de escritura académica con reiteradas correcciones y acompañamientos, no observándose, en general, implicación subjetiva ni reflexión al respecto de senti-pensarse futuros/as docentes.

Desde el reconocimiento de lo que "no funcionaba" nos propusimos diseñar una propuesta didáctica alternativa. Acudimos a algunas exploraciones y ensayos realizados en el dictado del seminario durante la pandemia que no se habían retomado ni resignificado para mutar las prácticas en el retorno a la presencialidad. De allí, y tomando la metáfora de invitar a "hacer un viaje de estudio" tomada de una conferencia de Jorge Larrosa (2023), nos embarcamos en esta nueva aventura. Convocamos a las estudiantes a hacer un "viaje de estudio" hacia las problemáticas socio-educativas del nivel primario, concibiéndolas como travesía y destino, simultáneamente, a ser co-diseñada/o en conjunto con el grupo-clase y poniendo en juego diferentes lenguajes y formatos pero con una clara direccionalidad política: promover la construcción de una ciudadanía intercultural, democrática e inclusiva que interpele las miradas y prácticas hegemónicas de hacer escuela.

Iniciamos la primera clase con un fogón donde compartir qué expectativas teníamos para el viaje y qué poníamos en la valija para iniciarlo. A partir de las resonancias comunes del fogón inicial, a modo de co-diseño como búsqueda y desde los rasgos de una didáctica en vivo se propuso una experiencia inmersiva, alterada, placentera, colectiva, transformadora y original que ensamblara momentos presenciales y virtuales como parte de la historia (Maggio, 2020). En dicho co-diseño construimos, con el estudiantado, los cuatro ejes del programa, que articulan entre sí y sustentan un enfoque pedagógico crítico:

Eje I, Introducción a las problemáticas socio-educativas del Nivel Primario;

Eje II, Una política de cuidado de las infancias en sociedades violentas y fragmentadas;

Eje III, Educación inclusiva y políticas de inclusión educativa en contra de toda forma de discriminación y desigualdad

Eje IV, La construcción del vínculo familia-escuela orientado hacia la formación en y para una ciudadanía democrática e intercultural.

Esta manera de re-pensar el diseño se encuentra en diálogo estrecho con los espacios de reflexión colectivos devenidos de las jornadas institucionales en torno al Proyecto Alfabetizador Institucional. Allí abordamos la alfabetización en relación a los modelos híbridos en la enseñanza. Fue decisión del equipo docente responsable valernos de este modelo, es decir, combinar las estrategias presenciales con las virtuales, potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica (Andreoli, 2021). Asimismo, decidimos basarnos y respetar las características esenciales del mismo: integración de un modelo pedagógico que aliente la autonomía de los estudiantes, que promueva el aprendizaje en profundidad y abrace la cultura digital; redefinir las formas de trabajo y las tareas docentes, favoreciendo la construcción colectiva y horizontal; y, por último, alentar el desarrollo de formas alternativas y flexibles de

agrupamientos a fin de personalizar la enseñanza y acompañar las trayectorias escolares (Soletic, 2021).

Asimismo el dispositivo de formación diseñado propuso articular la dimensión práctica del oficio con el contexto social y con teorías generales en las que el mismo se apoya (Davini, 1997). Es así cómo se seleccionaron recursos (casos, relatos pedagógicos, testimonios, escenas escolares, incluso la propia biografía escolar) que, a partir de formas de trabajo colaborativo, conducen al análisis y reflexión apelando a los marcos teóricos, conceptos y autores/as abordados.

No obstante, y contemplando la potencia de otros lenguajes, se suman a dichos recursos y ofrecimientos teóricos (en formato texto o audio-visual) otras puertas de entrada al conocimiento: canciones, imágenes, fotografías, ilustraciones, obras de arte, entre otros para convocar a la escritura con "trampolines optativos".

Consideramos significativo proponer recorridos no lineales, en donde cada estudiante pueda tener autonomía y se promueva en forma permanente la circulación de los aprendizajes, en tanto discurso pedagógico; o en otros términos "recuperar la función lingüística del aula" (Litwin, 1997). Así, en forma permanente disponer de un espacio-tiempo para la "escritura - exploración - reflexión" (Souto, 2017) reconociendo el rol protagónico de las estudiantes, futuras docentes; propiciando una vincularidad pedagógica de acompañamiento y sostén, a lo largo de todo el proceso, en sentido dialógico y promotor de la alteridad poniendo énfasis en que hacerse maestras supone embarcarse en un aprendizaje deliberativo para lo cual resulta necesario "que salgan tocadas", tal como sostiene Contreras (2011).

Los itinerarios virtuales se comparten en forma previa a la clase presencial. Durante los encuentros en el IFDC, y a partir de la potencia de la comunidad de pensamiento en el aquí y ahora (Skliar, 2023), se retoman dichos itinerarios con distintas consignas de trabajo y, dado el formato didáctico "seminario", damos un tiempo-espacio para la escritura y/o lectura en clase.

Conclusiones

Asumimos que tenemos la responsabilidad de una formación integral que fortalezca y promueva el proceso de la alfabetización académica en donde la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2005). Alentando así, además, a hablar de las alfabetizaciones, de la recursividad y la continuidad permanente de dicho proceso. No obstante nos surge una tensión debido a que, si bien es necesario propiciar la apropiación de nociones o estrategias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como de las actividades de producción y de análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2005), y agregamos en el nivel superior en un sentido más amplio, al tratarse de formación docente entendemos que la escritura narrativa tiene mayor potencia para pasar de la vivencia a la

experiencia poniéndola al servicio de "hacerse maestros/as". Contreras (2011) refiere que:

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto docentes, tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998; Conle, 1999, 2000) o, en todo caso, con la escritura personal reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. (p. 40)

Hemos propuesto a las estudiantes que las evidencias de aprendizaje sean la entrega, en dos fechas pautadas, de su Diario de viaje. Por lo cual hemos priorizado la escritura narrativa, personal y reflexiva que se sustenta asimismo en lecturas y referentes del ámbito académico, en donde se reconoce que se disputan sentidos y visiones sobre una misma realidad.

De lo transitado hasta la fecha nos ha surgido una dificultad vinculada a la planificación conjunta y a los tiempos que requiere una propuesta de estas características. Asimismo, si bien se debate y se leen algunas producciones en clase nos preguntamos cómo cada una va llevando la escritura narrativa de su Diario de viaje personal, cómo se van o no articulando esos registros, qué puerta de entrada al conocimiento les está resultando más valiosa y qué posibilidades de construcción de saberes fundamentada e implicada está propiciando esta propuesta. También se nos genera la inquietud de cuáles serían las características de una evaluación respetuosa de las reflexiones personales y de la cautela necesaria para retroalimentar este tipo de producciones.

Al momento las estudiantes, representadas en la voz de Carolina Guerrero (2024), nos refieren que:

Tomando la metáfora "un viaje de estudio" de Jorge Larrosa, empezamos esta aventura. Actualmente, tenemos la gran oportunidad de embarcarnos en un viaje de total descubrimiento en el seminario de Problemáticas Socioeducativas en Nivel Primario. Guiadas por nuestros docentes, exploramos el espacio como un territorio desconocido, pero encontramos en cada clase un itinerario virtual lleno de tesoros: diversidad de recursos, voces de autores y perspectivas innovadoras.

A medida que avanzamos en este viaje, llevamos con nosotros un diario personal de viaje, destinado a plasmar nuestras reflexiones, sentimientos y descubrimientos. En este espacio, expresamos libremente nuestras experiencias, cuestionamos y analizamos aspectos de nuestra escolaridad, lo que nos permite reflexionar, emocionarnos y adoptar una postura crítica. A partir de estas reflexiones, podemos aplicar lo aprendido en nuestras prácticas, proponer nuevas ideas y explorar alternativas.

En cada "parada" del viaje, es decir, en cada clase, compartimos las producciones de nuestros diarios, lo que genera un espacio de diálogo y reflexión enriquecedor con el objetivo de continuar en este viaje con muchas más herramientas. Aseguramos que, con este enfoque innovador, podemos profundizar la experiencia de aprendizaje, ya que invita a explorar los problemas socioeducativos presentes con una mirada más crítica reflexiva y con un enfoque dinámico y participativo.

Queremos resaltar un buen complemento que sin esto no podría ser posible el viaje, y es la variedad de recursos presentados en el seminario brindado por nuestros guías docentes lo que nos ha permitido abordar específicamente los retos del ámbito educativo de nivel primario desde múltiples perspectivas, lo que significativamente nos permitirá crecer y desarrollar herramientas valiosas para nuestro futuro labor docente o para cuando tengamos que continuar este viaje sin nuestras guías.

Para concluir, expresamos que lo gratificante de esta experiencia tan enriquecedora está en proceso, pero que ya mismo el transitar por este espacio está siendo un viaje de descubrimiento y crecimiento total.

Referencias Bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) – UBA.

Alliaud, A. (2009) La maestra modelo y el modelo de maestra. En A. Alliaud y E. Antelo. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs. As: Aique Grupo Editor.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, D. (2011) Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez. El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. CLACSO.

Davini, M. (1997) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As.: Paidós.

Larrosa, J. (2023) Charla Magistral Profesor Jorge Larrosa. El viaje de los estudiantes. Canal de Youtube UMCE.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós. Buenos Aires.

Maggio, M. (2020) Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, ISSN-e 2255-1514, Vol. 9, N°. 2. p. 113-122.

Skliar, C. (2023) *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Bs. As.: Noveduc

Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. CABA: CIPPEC.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario. Homo Sapiens.

Alfabetización, ternura y experiencias didácticas con docentes: nuevos caminos posibles

Experiencias de acompañamiento para el abordaje del PAI, en el marco del trabajo en territorio del equipo supervisivo, con miradas de ternura

Literacy, tenderness, and didactic experiences with teachers: new possible pathways. Experiences of accompaniment in the implementation of the Institutional Literacy Project (PAI), within the framework of the territorial work carried out by the supervisory team, through perspectives grounded in tenderness.

Marcela Fabiana Scheifer

Correo electrónico: marcescheifer@gmail.com

Resumen

El inicio del ciclo lectivo 2024 en Río Negro convocó a repensar la alfabetización como derecho, tomando como brújula el Proyecto de Alfabetización Institucional (PAI), en articulación con el Proyecto Educativo Supervisivo (PES). Desde un enfoque sensible y comprometido, se asumió el desafío de conmovier(se/nos) en la tarea educativa, recuperando la ternura y el sentido estético de las experiencias alfabetizadoras. Inspirados en autores como Skliar, Larrosa y Freire, se planificaron acompañamientos territoriales, revisitando escenas escolares y problemáticas comunes desde una pedagogía de la crianza compartida. Las acciones incluyeron el juego como experiencia fundante, el trabajo colaborativo con docentes y directivos, y la incorporación de propuestas desde el arte y la literatura. Así, el proceso se tornó una vivencia colectiva, donde las emociones, la imaginación y el amor fueron protagonistas. La alfabetización se vivió como acto cultural y social, profundamente humano, que sigue abriendo caminos posibles en la educación inicial.

Palabras clave: alfabetización, ternura, acompañamiento, supervisión

Abstract

In the beginning of the 2024 academic year in Río occurred a call for a rethinking of literacy as a right, guided by the Institutional Literacy Project (PAI) in articulation with the Supervisory Educational Project (PES). From a sensitive and committed perspective, the challenge was embraced to be moved and to move others through educational work, reclaiming tenderness and an aesthetic dimension of literacy experiences. Inspired by authors such as Skliar, Larrosa, and Freire, territorial support strategies were planned, revisiting school scenes and common challenges through a pedagogy of shared caregiving. Actions included play as a foundational experience, collaborative work with teachers and school leaders, and the integration of proposals rooted in art and literature. In this way, the process became a collective experience, where emotions,

imagination, and love played a central role. Literacy was lived as a cultural and social act, profoundly human, that continues to open new paths in early childhood education.

Keywords: literacy, tenderness, accompaniment, supervision

Desarrollo

Comenzado el ciclo lectivo 2024 los lineamientos político-pedagógicos del Ministerio de Educación de Río Negro nos invitaron a caminar por senderos que no eran desconocidos para nuestro nivel pero resultaban desafiantes. La alfabetización como derecho marcaba el rumbo. La brújula que utilizamos se llamaba PAI, Proyecto de Alfabetización Institucional, una nueva sigla que comenzaba igual que tantas otras -PES, PEI, PCI, etc.- representando los proyectos retomados cada año para volver a pensar hacia dónde vamos. Todas y cada una de ellas tienen un significado específico, importante y relacionado entre sí. En consonancia con la metáfora de la brújula, ellos conforman las partes del barco llamado institución. ¡Nadie pensaba entonces por los mares, ríos, arroyos y lagunas que tendríamos que navegar para llegar a buen puerto!

En ese contexto, el equipo supervisivo asumió el desafío de acompañar la construcción, escritura, desarrollo, implementación y evaluación del PAI y lo hizo en el marco del PES (Proyecto Educativo Supervisivo). Partimos de algunas premisas para delimitar el posicionamiento del abordaje y las líneas de acción. Tomamos el concepto de Carlos Skliar (2009) "Educar es Conmover", convencidas de que cuando logramos que acontezca la magia de conmover/se/nos, es posible que suceda también el sentido mismo de la experiencia. Al decir de Jorge Larrosa (2009) es "eso que me/nos pasa", no eso que pasa, sino "eso que me/nos pasa". Desde allí pensamos en que los/as directivos y docentes puedan volver a creer en el sentido de educar para conmover/se/nos desde las experiencias alfabetizadoras estéticamente cuidadas y llevadas adelante con ternura. A la vez, no era posible hablar de experiencias alfabetizadoras que nos conmueven sin pensar en un otro/a a conmover, ese otro/a como sujeto de derecho, ese otro/a como sujeto de esa experiencia que pensamos para llevar adelante el acto educativo.

También fue necesario definir la alfabetización, a la que consideramos como un largo proceso que comprende toda la vida, todas las culturas y todas las historias, en el que las diferencias lingüísticas y culturales se constituyen como riqueza y parte de nuestro patrimonio cultural. Es la "capacidad de leer el mundo", tal como lo propone Paulo Freire (1991).

Entonces, nos planteamos conmover la educación desde la experiencia como oportunidad de darle sentido y significativo a nuestras premisas. Nos propusimos recuperar aspectos relevantes de la alfabetización cultural e inicial y una didáctica de la ternura (López, 2005) que pudieran propiciar experiencias facilitadoras del desarrollo creativo-didáctico en torno a la implementación del PAI de los/as directivos y docentes de Educación Inicial.

Con este horizonte planificamos el acompañamiento en territorio. Nuestras primeras líneas de acción comenzaron con el aporte de Sandra Nicastro (2006), que nos invitó a "revisitar" en el sentido de "volver a mirar" las escenas escolares situadas. Se trabajó con los equipos directivos y las directoras en la reflexión de aquellas situaciones en las que se requería volver a mirar, con el fin de profundizar el proceso de redefinición del Proyecto Curricular Institucional (PCI) en clave de alfabetización inicial, integral y cultural desde la cuna, como derecho de las infancias. En un primer encuentro nos aproximamos al concepto de PAI y sus elementos para disponernos a su construcción. En un segundo encuentro se trabajó en la definición de nudos problemáticos, revisitando las escenas educativas y pensando las problemáticas comunes en torno a la alfabetización y a la crianza compartida. Se pusieron en tensión prejuicios y supuestos que tiñeron la narrativa de los mismos.

Implementamos la técnica de miradas cruzadas, que nos permitió que un otro/a pudiera volver a mirar lo construido hasta el momento, enriqueciéndose con cada aporte. Asimismo interpelamos los nudos con el enfoque de la pedagogía de la crianza. Ésta plantea que familias e instituciones educativas constituyen escenarios de crianza, en tanto asumen en forma compartida y complementaria la educación de los niños/as pequeños/as (Violante, 2020). Luego nos enfocamos en los conceptos de experiencia y alfabetización, dándonos la oportunidad de encontrarnos a través de experiencias pedagógicas con equipos directivos y directoras. Para ello, armamos escenarios de juegos, las invitamos a jugar, a vivir la experiencia de juego, rotamos los escenarios en dos grupos.

Como docentes –aun estando en rol supervisivo– siempre pedimos ejemplos de los contenidos teóricos que se comparten desde el discurso. Esto nos llevó a pensar en algunas intervenciones desde el arte, la literatura con miradas de ternura, incorporando en ellas el término "ternurar", que nos aporta María Emilia López (2021), para lograr que suceda la experiencia de conmovier/se/nos.

Fue significativo disponerse/nos a jugar, pensando nuevamente en las escenas educativas siendo parte de las experiencias de juego, siempre con la invitación de "volver a mirar" en clave curricular. Así fuimos comenzando a transitar nuevos caminos posibles. Realizamos intervenciones en territorio a través de encuentros con equipos docentes para pensar juntas las propuestas pedagógicas. Armamos comunidades de aprendizajes con otros/as, poniendo en tensión la didáctica tradicional en tiempos de la didáctica de la ternura. Recorrimos los jardines con algunas propuestas nuestras y también participando en algunas propias de la vida institucional.

De pronto, y como pasa en los cuentos fantásticos, comenzó a suceder la magia de conmovier/se/nos. Los/as docentes de las instituciones nos hicieron parte de las propuestas de alfabetización que surgieron del trabajo de acompañamiento. Nos vimos conmovidas y conmoviendo. Estábamos justo ahí en medio del acto educativo, de la experiencia de alfabetización, debajo de una manta en un escenario nocturno, con las estrellas brillando y las linternas como luciérnagas que abrían paso a las palabras de los textos.

Allí, el disfrute del lecturado y del lectorante, la complicidad, el encuentro, el diálogo, la imaginación y el maravilloso momento compartido que nos hizo leer el mundo junto a los niños y niñas. Un mundo que llegaba a través de paraguas con poesías, canastas con adivinanzas, mantas que arrullaban y alojaban las infancias y también a los y las docentes, los papás y las mamás, los tíos y las tías, los hermanos y hermanas, los abuelos y las abuelas... en pleno acto educativo donde el amor y la ternura fueron los ingredientes perfectos del conjuro.

Reflexión final

Lo vivido hasta el momento nos invita a pensar, en torno a las propuestas pedagógicas de sala, si las mismas ¿constituyen una experiencia? y si ¿logran conmovir/se/nos? Se hace necesario instalar la discusión desde la didáctica de la ternura, que es esencialmente dialógica y por lo tanto democrática, para seguir pensando infinitas posibilidades.

A veces los cuentos tienen un final y otras veces la historia continúa, y es precisamente lo que acontece en esta experiencia pedagógica: nos implica en nuevos desafíos y nos convoca a seguir transitando nuevos caminos posibles con otros/as. Entendemos que es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmerso en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete (Jorge Larrosa, 2020).

Creemos que el nivel inicial es el mejor lugar del mundo para jugar, sentir, cantar, crear, disfrutar, lecturar... siempre.

Agradecimientos

A mis hijas, hijo e hije y a los niños y niñas que se cruzaron en mi vida y en mi profesión por haberme brindado las mejores experiencias de ternura y alfabetización.

Referencias Bibliográficas

Freire, Paulo (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Larrosa, Jorge (2020) El profesor Artesano: materiales para conversar sobre el oficio. Noveduc Libros.

López, María Emilia (2005) Didáctica de la Ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. Revista de educación inicial Punto de partida. Año 2. N°18. Editora del Sur.

Nicastro, Sandra (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, Carlos, Larrosa, Jorge (Comp) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Skljar, Carlos (2009). Educar es conmovier. Revista Saberes. Ministerio de Educación de la Pcia. De Córdoba. Soluciones Gráficas S.R.L.

Soto, C y Violante, R (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires. Paidós.