



*Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Departamento de Ciencias de la Educación
Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización*

Alumna: María Alejandra Rossano
Directora: Lic. Eugenia Heredia

Trabajo final integrador
presentado para la obtención del grado de
Especialista en Escritura y Alfabetización

**Opciones didácticas
en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial
en el Programa de Aceleración**

Argentina, Buenos Aires

octubre, 2020

Agradecimientos

Este trabajo fue posible porque encontré en mi camino generosas personas que, sin reparos, me sumaron a alguna que otra “epopeya educativa”: Flavia Terigi, María Elena Cuter y Mirta Torres.

Agradezco a Mirta Castedo y desde luego, a mi directora Eugenia Heredia por acompañarme con gran paciencia y lectura atenta en el derrotero de este trabajo integrador.

Agradezco al equipo del Programa de Aceleración, a Vanesa Roisman por su incondicional lectura y en especial, a las tan queridas maestras y asistentes técnicas que ofrecieron su tiempo y entusiasta disposición para las entrevistas.

Agradezco a Adriana Kellmer y a Estela Zanotto porque se hicieron tenaces cómplices de la tarea emprendida.

Agradezco a mi familia- Valentina y Bernardo- en los tan duros tiempos de pandemia, por animarme a escribir ... y a terminar.

INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Justificación del tema seleccionado	
2. ANTECEDENTES.....	7
3. REFERENTES CONCEPTUALES	13
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	29
5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	30
5.1 El programa de Aceleración	
5.2 Descripción del dispositivo	
5.3 El tiempo didáctico. Tipo de situaciones que se priorizan	
5.4 Población	
5.5 Secuencia didáctica prevista	
6. RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....	35
6.1 Instrumentos de recolección	
6.2 Justificación de la elección de los instrumentos	
6.3 Proceso de análisis de datos: Categorías vinculadas con los ejes de indagación	
7. ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO.....	39
7.1 Un nuevo contrato	
7.2 Dispositivos y “otro modo” de estar en la escuela	
7.3. Articulaciones. Los contenidos. Las orientaciones sugeridas. Los progresos	
7.4 Propuestas de enseñanza en el grupo. Opciones y problemas	
8. CONCLUSIONES.....	86
9. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS.....	90
10. ANEXOS.....	95
Anexo 1: Entrevista	
Anexo 2: Etapas en el desarrollo del Programa de Aceleración	
Anexo 3: Grupo Alfa o Viajeros- Momentos, propuestas, problemas	

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del tema seleccionado

En este trabajo nos interrogamos acerca de los problemas y opciones didácticas tomadas en el desarrollo de propuestas de alfabetización de alumnos¹ con sobreedad que cursan diversos grados de la escolaridad primaria común con una edad mayor a la teórica establecida por el sistema educativo para esos grados. La indagación se realiza en el contexto de implementación del Programa Aceleración que desarrolla acciones en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Dicho Programa, entre otros propósitos, busca promover los aprendizajes que permitan realizar pasajes a grados superiores para que los participantes completen su escolaridad primaria a una edad más cercana a la teóricamente establecida.

Tal como analiza Flavia Terigi, el sistema educativo define a través de su organización y sus determinantes, *trayectorias escolares teóricas, es decir, "...recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar"* (2009:12). Este recorrido preestablecido que vincula edades teóricas con grados o años particulares no garantiza en sí mismo el cumplimiento de los propósitos educativos que se propone. Sin embargo, el desajuste en la relación año o grado- edad -expresada en las trayectorias escolares de niños con sobreedad- suele ocasionar efectos negativos en lo relativo a la retención dentro del sistema educativo y en la construcción de un proyecto personal de aprendizaje (Sacristán, 1997).

Como veremos más adelante, los informes sobre la implementación de proyectos destinados a alumnos con sobreedad, se centran en describir el funcionamiento organizativo de la implementación. Mencionan las dificultades que presentan estos grupos de estudiantes para transitar la vida escolar y sus normas instituciones y se detienen en la necesidad de promover una mayor confianza en sus posibilidades de aprender. Sin embargo, poco avanzan en el análisis de las situaciones de enseñanza. En el mismo

¹ En el Programa de Aceleración participan niñas y niños con sobreedad. Sin embargo, como en este trabajo se alude con frecuencia a "alumnas y alumnos/ niños y niñas/ maestras y maestros" se optó por el uso de forma masculina prescindiendo de cualquier interpretación sexista y a fin de que la lectura no resultara fatigosa. Por otra parte, cuando se citan fragmentos de entrevistas, se sostiene el término utilizado por las entrevistadas que- por tratarse en todos los casos de maestras y asistentes técnicas- cada vez que se las menciona, se utiliza el femenino.

sentido, las investigaciones didácticas desarrolladas durante el proceso de alfabetización inicial dan cuenta de cómo los alumnos van aprendiendo a leer y escribir en el contexto de una estructura graduada; dichos estudios describen, además, las propuestas de enseñanza de lectura y escritura señalando ciertas prácticas que ofrecen mejores oportunidades para avanzar en estos aprendizajes en los inicios de la escolaridad (Teberosky, 1984; Kaufman, y otros, 1989; Cuter y Torres, 1995; Lerner, 1996, 2001, 2002; Nemirovsky, 1999; Castedo y otros, 2001; Pellicer y Vernon, 2004; Alvarado, 2006).

Ciertamente, todo ello constituye un marco de referencia para el diseño de situaciones destinadas a los alumnos con sobreedad. Sin embargo, aún poco sabemos acerca de lo que acontece cuando las mismas opciones didácticas se toman en propuestas destinadas a grupos ya escolarizados en situación de sobreedad que han tenido ciertas oportunidades de interactuar con la lengua escrita en el contexto escolar.

La realización de esta indagación cuenta con ciertas condiciones iniciales:

- se desarrolla una propuesta de alfabetización inicial en el marco del enfoque de enseñanza de la lectura y escritura definido en el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje (Lerner y otros, 1996) para la Ciudad de Buenos Aires,
- el trabajo lo llevan adelante docentes que forma parte del equipo del Programa quienes participan sistemáticamente de instancias de capacitación,
- una asistente técnica/capacitadora del Programa acompaña la implementación de las acciones desarrolladas en cada escuela y asesora al docente en la planificación didáctica,
- un equipo de especialistas ha diseñado materiales destinados a los alumnos y al equipo docente.

Como veremos, para los alumnos en Programa, se abren alternativas de trabajo diversas a partir de sus recorridos escolares y de agrupamientos alternativos al grado habitual. Del conjunto de participantes del Programa, nos interrogarnos especialmente sobre la escolaridad de quienes cursan de manera regular segundo, tercero, cuarto y quinto grado - algunos con marcada sobreedad- que aún no han completado su proceso de alfabetización inicial, es decir, no se han alfabetizado en los tiempos esperados o teóricos que la escolaridad primaria establece. Esto presenta en la escuela problemas específicos. No son muy pequeños ni tampoco adultos, no están desescolarizados puesto que- aun cuando

algunos acumulan numerosas inasistencias- son alumnos regulares que están en la escuela y en un grado particular. Incluso han sido promovidos – de segundo a tercero; de tercero a cuarto; de cuarto a quinto- pero ello no garantiza que las propuestas que se les presentan en esos grados resulten posibles para los dominios de la lectura y la escritura que poseen. Por otra parte, en los años de permanencia en la escuela, han transitado por distintas propuestas de enseñanza de la lectura y escritura, con supuestos muchas veces diferentes y hasta contrapuestos, acerca de cómo se enseña y aprende a leer y escribir.

En una entrevista, Lerner (2010) señala que uno de los problemas didácticos fundamentales a considerar es *“cómo hacer para tomar como objeto de referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el momento inicial de la alfabetización, cuando los niños están aún aprendiendo a leer y escribir”*. Como venimos presentando, estos alumnos recorren un itinerario peculiar dentro de la estructura tradicional de la escuela lo que nos lleva a analizar este problema bajo las particularidades que presentan su escolaridad. El menor tiempo disponible para que logren promover a grados superiores fuerza a considerar qué prácticas de enseñanza se han de priorizar. El pasaje a segundo ciclo constituye un momento en la escolaridad relevante porque en él se profundiza el trabajo con textos informativos y se espera un progresivo dominio de las prácticas de lectura y escritura propias de contextos de estudio puesto que tendrán que enfrentarse a una mayor exigencia de lectura autónoma y producción escrita en las distintas áreas. ¿Qué situaciones sostener para que estos niños construyan un posicionamiento más autónomo con respecto a la lengua mientras avanzan en su proceso de adquisición del sistema de escritura? ¿Cómo promover que estos alumnos se ubiquen como lectores y escritores responsables de su producción aun cuando no hayan logrado leer y escribir convencionalmente en los tiempos esperados por la escuela?

Finalmente, se espera que el trabajo pueda ser un aporte para la definición de propuestas didácticas que se sitúan en recorridos formativos no tradicionales. Dar cuenta en qué medida, las opciones realizadas favorecen una posición de mayor autonomía y los ubica como lectores y escritores que asumen prácticas vinculadas a contextos de estudio durante proceso de adquisición de la escritura. Avanzar en esta línea resulta necesario pues la trayectoria escolar estándar configura el saber pedagógico y didáctico disponible y gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

2. ANTECEDENTES

Los inicios de las propuestas de aceleración latinoamericanas²

Dado que este trabajo se enmarca dentro del Programa de Aceleración de la Ciudad de Buenos Aires, hemos relevado la propuesta pedagógica, los materiales propuestos y la evaluación realizada del proceso de implementación de otras experiencias de aceleración en diversas ciudades latinoamericanas. Advertimos que estos programas, al intentar incidir en las trayectorias escolares de alumnos *con rezago*, presentan una novedad para la estructura graduada de la escuela, por lo que centran su esfuerzo en el armado de diversos dispositivos organizativos-pedagógicos más que en la sistematización de los aspectos distintivos de la propuesta de enseñanza que llevan a cabo. Por ese motivo, las investigaciones que analizan estas experiencias, toman de manera general las características de las propuestas pedagógico-didácticas que llevan adelante y con mayor detalle, los aspectos organizativo-pedagógicos vinculados a la implementación.

En lo que respecta a las propuestas de aceleración en contextos urbanos y escolares de Latinoamérica, distinguimos las que se implementan en: Brasil (*Acelera Brasil*, se inicia en 1997 Distrito Federal y 25 estados que lo asumen como política pública), Colombia (*Programa de Aceleración del Aprendizaje*, ciudad de Bogotá), Argentina (*Programa de Aceleración-Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad*, Ciudad de Buenos Aires) y en El Salvador (*Modalidad de Educación Acelerada de la República de la ciudad de San Salvador*).

Propuestas de aceleración en ciudades. Experiencias en Brasil

Rose Neubauer da Silva (2004) sostiene que la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n° 9394), confirió mayor autonomía, flexibilidad y descentralización en el área educacional de Brasil. El sistema obligatoriamente secuenciado de las legislaciones anteriores sería modificado por los artículos 23 y 24 en la nueva Ley, que posibilitarían la organización de la enseñanza en series anuales, periodos semestrales, ciclos e, incluso, grupos no seriados. Esto permitió también, la “aceleración

^{2 2} Gran parte de los datos y conclusiones que se presenta en este apartado han sido tomados de Red Ligare. Se trata de una organización inicialmente impulsada por EUROSocial / Educación y promovida por el Centro de Altos Estudios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI y por UNIC. <http://www.redligare.org> [fecha de consulta: 26 de noviembre de 2012]

de estudios” para alumnos con atraso escolar y “avance en los cursos y en las series mediante verificación del rendimiento”. La autora destaca tres proyectos que se implementaron a partir de este nuevo escenario.

El proyecto de clases de aceleración de Sao Paulo (¡Enseñar de Veras! ¡Aprender de Veras!), puesto en práctica a partir de 1996. Se fundamentó en la convicción de que los multirepitentes, por tener más edad que sus compañeros de promoción, poseen un potencial de desarrollo cognitivos suficiente para acompañar un aprendizaje acelerado, lo que permite su promoción hasta dos cursos adelante – siempre que ese trabajo garantice una nueva metodología de enseñanza, materiales didácticos especialmente producidos y profesores capacitados para recuperar la auto-imagen de esos alumnos-. A partir de las propuestas curriculares oficiales, se elaboraron materiales para los alumnos, se implementaron instancias de capacitación para los docentes, se conformaron aulas destinadas al trabajo con estos grupos de 25 alumnos y se dotó de una colección de libros de literatura infantil a las aulas aceleradas. El acompañamiento en los tres primeros años de esos alumnos, mostró que 80% terminaba con éxito el paso por los dos ciclos de aceleración previstos (la aceleración I, aceleración II.) Un tercio de esos alumnos consiguió saltar dos años de escolaridad; así, un alumno de 3º año pasaba a cursar un 5º año. Además, en la evaluación externa del desempeño escolar de los alumnos de la red estadual (SARESP) las medias de esos alumnos al ser comparadas a las de las clases regulares, se mostraron un poco más bajas pero las diferencias no eran significativas. Por otro lado, el desempeño de esos alumnos fue muy superior a los de los alumnos multirepitentes cursando clases no aceleradas.

El proyecto de aceleración en Paraná surge en 1997. São Paulo y Paraná, a través del convenio, disponen los materiales curriculares y metodologías de sus clases de aceleración para uso de los equipos técnicos y atención de los alumnos de las redes escolares de ambos estados. A su vez, el Estado de Paraná también cedió derechos de uso y duplicación de los materiales y metodología del proyecto *Enseñar y Aprender* para el Ministerio de Educación que los colocó a disposición de los estados interesados. El Ministerio de Educación, entusiasmado con el proyecto de clases de aceleración de Sao Paulo resuelve encomendar y financiar la elaboración de otra propuesta, bajo la responsabilidad y supervisión de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, para tener una alternativa adicional a disposición de los estados y municipios. Esta propuesta

sería desarrollada por el CETEB –Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia– y se destinaba también a los niños de 1º a 4º año multirepites y con desfase edad/curso. En líneas generales, es semejante a los proyectos de São Paulo y Paraná.

El Ministerio de Educación y el Instituto Ayrton Senna (IAS), establecieron una alianza para viabilizar el Programa en 15 municipios brasileros, contando con el apoyo financiero de la Petrobrás, empresa pública nacional. Nació, de esa triple alianza, el Programa Acelera Brasil que, en 1998, ampliaría la atención para 24 municipios y beneficiaría a 20.677 alumnos. Según el informe de la Fundación Ayrton Senna, las evaluaciones externas realizadas por la Fundación Carlos Chagas en 1997 y 1998, acerca del rendimiento escolar de esos alumnos, indican que en la mayoría de los municipios tuvieron un desempeño comparable a la media del Sistema Nacional de Evaluación Básica para los cursos correspondientes. El informe afirma, también, que los resultados fueron muy promisorios pues el 95% de los alumnos desfasados obtuvo un desempeño necesario para ser promovido y, en promedio, saltaron 1.7 años. Señala también que los egresados del programa en 1997, obtuvieron al final de 1998, índices de aprobación equivalentes a los de sus compañeros que siempre permanecieron en clases regulares.

La experiencia brasilera – *Acelera Brasil*- fue tomada como referencia en el diseño del proyecto de Colombia y de El Salvador. En Argentina, la propuesta tuvo características particulares, pero también retoma los fundamentos de la experiencia brasilera.

Tres estudios sobre experiencias de aceleración: Colombia, Argentina y El Salvador

Se trata de investigaciones desarrolladas sobre tres programas de aceleración de aprendizajes en Bogotá, en Colombia (Gutiérrez y Puentes, 2009), en El Salvador (Picardo y Libreros, 2009) y en Ciudad de Buenos Aires, Argentina (Pagano y Buitron, 2009). Los aspectos que se puntualizan en estas tres últimas experiencias se tomaron de los resultados de tres estudios que se llevaron a cabo durante el 2008 como parte de una serie impulsada por el Sector Educación del Programa Eurosocial de la Comisión Europea.

Al analizar las propuestas de aceleración es posible identificar ciertos rasgos comunes, (Neubauer da Silva, 2004; Perazza, 2009; Terigi, 2009c):

- Los destinatarios tienen trayectorias escolares truncas y discontinuas y proceden de sectores sociales castigados; sus referentes familiares no logran sostener la escolaridad de los niños cuya historia escolar da muestra de una experiencia recurrente de fracaso.
- Contrariamente a la tendencia tradicional de explicar el rezago educativo por los factores extra-escuela estos programas buscan mejorar principalmente los factores intraescolares,
- Se considera fundamental restablecer la relación de los niños y sus familias con la escuela, buscando que superen la inacción y adopten un papel más activo en el apoyo a la escolaridad.
- Se subraya la necesidad de ofrecer propuestas que permitan recuperar su confianza en sus posibilidades de aprender y seguir estudiando. También se observan déficits en las rutinas propias del “oficio de estudiante”.
- Resulta fundamental la construcción de un vínculo de confianza con el docente y la composición de un grupo reducido de alumnos para realizar un seguimiento minucioso de cada uno de los alumnos participantes.
- La conformación de aulas aceleradas en las instituciones educativas requiere de un análisis cuidadoso de las condiciones institucionales pues se corre el riesgo de estigmatizar aún más a los niños agrupados en dichas aulas; en la experiencia brasilera se propone que el proyecto no permanezca en una misma escuela por más de dos años.
- El análisis de las cohortes y alumnos que pasaron por instancias de aceleración llevó a la necesidad de diseñar sistemas de seguimiento durante la reinserción de los niños en otros niveles o grados con otras características y condiciones de enseñanza. En esta línea también se inscribe la investigación realizada por Duarte, C. (2005) al estudiar una cohorte de alumnos que ha transitado por las clases aceleradas en Brasilia y dar cuenta de las dificultades de los alumnos en su pasaje al 8vo grado.

En lo que respecta a la propuesta curricular, han realizado una cuidadosa selección de contenidos, garantizando que estén presentes aquellos que resultan fundamentales para luego, continuar los estudios y /o finalizar los procesos de escolarización. En todas las propuestas mencionadas, es el Estado el que define esta selección.

En el caso de Colombia y El Salvador se tomaron como base los de la propuesta de Brasil, la organización temática de las actividades contenidas en los módulos parte de elementos cercanos a la vida personal de los estudiantes hasta llegar a aspectos más universales. De esa manera, el estudiante empieza reconociéndose y conociendo su propio espacio; pasa por el conocimiento de su escuela en tanto su sitio de aprendizaje, socialización y convivencia, su barrio, su municipio y su país, hasta llegar al contexto más amplio, relacionado con el ambiente. En este recorrido, el diseño de los materiales se propone integrar de manera interdisciplinaria las áreas del conocimiento –ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lenguaje– y se desarrollan transversalmente las competencias ciudadanas.

En el caso Ciudad de Buenos Aires la formulación curricular realiza opciones que descansan en una hipótesis según la cual selecciones curriculares diferentes pueden dar lugar a resultados de aprendizaje equivalentes (Terigi, 2002). En este caso, se desarrollaron una serie de materiales por áreas independientes, organizados bimestralmente, de tal modo que se ofrece para cada bimestre 4 módulos, uno por cada área (matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y prácticas del lenguaje). Resultan en total, 16 módulos para 4to/5to grado de aceleración y otros tantos para 6to/7mo grado de aceleración. Para la modalidad grupos, se seleccionan de este conjunto, algunos módulos en virtud de los trayectos formativos que se diseñan para cada grupo y cada alumno teniendo en cuenta el grado futuro en el que se incluirán.

Neubauer da Silva (2004) en su repaso por las experiencias de aceleración brasileñas, concluye en este punto que:

(...) los contenidos curriculares de las clases de aceleración deben tener como referencia el currículo oficial, pero romper y enfrentar el criterio de seriación. Sus alumnos necesitan apropiarse de algunos contenidos importantes de varias disciplinas y éstos, deberán ser priorizados: contenidos centrales, de alcance explicativo, que contribuyan para la comprensión de la realidad y que permitan detalles y diversificaciones de acuerdo con las características específicas de cada clientela donde fuera puesto en práctica (Neubauer da Silva, 2004:150).

En las tres experiencias se han diseñado materiales para el docente y módulos de nivelación específicos para los alumnos que ingresan al programa y tiene dificultades en lectura y escritura. En el caso colombiano, también se incluyen contenidos matemáticos propios de los primeros años de la escolaridad durante el desarrollo de las clases de

aceleración. En el transcurso de la implementación se ha requerido el diseño de materiales “niveladores” destinados a la alfabetización inicial, numeración y operaciones básicas de matemática a fin de promover aprendizajes previos a la aceleración propiamente dicha.

El Estado también especifica las pautas de evaluación que, tanto en Colombia como en El Salvador, son las mismas que para el resto del sistema aun cuando definieron otro mapa curricular. En este sentido, los resultados obtenidos por los alumnos de aceleración no reflejan sus avances y dificultades en relación con sus aprendizajes dado que se espera la adquisición de determinados contenidos cuando éstos no necesariamente han sido enseñados. Por ejemplo, se aplican las pruebas estatales SABER para medir, al inicio y al final de ciclo, las competencias de los niños del programa y los promovidos al siguiente grado. Así medido, los niños muestran avances con relación a la evaluación inicial, aunque su desempeño no supera el puntaje promedio de los demás estudiantes de 5º grado del aula regular.

El Programa de Aceleración de los Aprendizajes (PPA) en Colombia actualmente se mantiene en trece instituciones. Se ha realizado un estudio reciente³, con un alcance descriptivo-evaluativo, de corte transversal, que toma datos entre los años 2011 y 2016 para evaluar el impacto del programa, a partir de la revisión documental y entrevistas. Se encontró que el PAA ha garantizado el reingreso al sistema educativo en el nivel de educación básico, pero no garantiza la continuidad en la educación media, por diferentes causas que ocasionan deserción escolar.

En la propuesta de Ciudad de Buenos Aires, se definieron criterios particulares considerando los contenidos desarrollados en los materiales diseñados para los alumnos y los acuerdos institucionales que se realizan con las escuelas en las que se discuten los criterios de promoción de un grado a otro. En los informes internos de cierre de año, los docentes participantes del Programa afirman que los alumnos logran importantes avances con respecto a su punto de partida pero que resultan muchas veces insuficientes para transitar sin apoyo, nuevos grados o pasar a otro nivel del sistema educativo. Entre las

³ Ortiz, L., & Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97 - 110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207> [fecha de consulta: 16/9/2020]

posibles causas que se enuncian, se subrayan el poco tiempo que están incluidos en el Programa y los cambios que deberían realizarse en la escuela en su conjunto.

3. REFERENTES CONCEPTUALES

La escuela común tal como la conocemos, reúne una serie de características que constituyen la matriz histórica en la conformación del sistema educativo. La creación del sistema educativo se organiza sobre supuestos de homogeneidad: una escuela graduada, un maestro en cada grado que imparte a un grupo de alumnos de la misma edad, una serie de contenidos con la intención y el supuesto de que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo lo que permitirá a los niños promover a un grado superior en el siguiente ciclo lectivo: un año, un grado escolar. (Baquero, 2006).

En particular, nos interesa resaltar aquí supuestos vinculados con simultaneidad y la gradualidad. Cuando nos referimos a la simultaneidad aludimos al modo en que se organiza la clase: un docente enseña de manera simultánea a un grupo de alumnos. Sobre la idea de homogeneidad propia del sistema educativo, descansa en el supuesto de que todos los alumnos tienen la posibilidad de obtener logros relativamente homogéneos por medios homogéneos. La gradualidad refiere, a la idea de organización de grupos de aprendizaje que suelen agruparse por edad. Aun cuando haya otras organizaciones – por ejemplo, las escuelas rurales-, una característica fundamental del sistema es que los alumnos se agrupan según su edad. Según Terigi (2009a, 2010), el saber pedagógico y didáctico acumulado y el modo de estructurar la enseñanza se corresponde fundamentalmente con las características del dispositivo escolar, en particular con el modo monocrónico de entender el aprendizaje, es decir, todo el grupo/ clase siguiendo un ritmo común de aprendizaje. Así el trabajo se organiza a partir de secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado y- desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista- los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. (Terigi, 2010).

Desde el sistema educativo, la respuesta ante los chicos que se desfasan de manera significativa de esta cronología es la repitencia: volver a realizar el año al siguiente el mismo grado, recorriendo la misma secuencia (única) para que logren alcanzar los aprendizajes

previstos esta vez, con otro grupo. En efecto, quienes repiten, cambian de grupo y adquieren una característica propia del sistema graduado organizado por edades: la sobreedad. Este grupo con sobreedad -en su mayoría provenientes de familias pobres o inmigrantes- no transitan el trayecto escolar teóricamente establecido por el sistema educativo lo que suele convertirlos en una población de riesgo debido a los límites que enfrenta la escuela para su escolarización. *“Estos límites no provienen de la edad de los sujetos, sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas”* (Terigi, 2009 b: 36).

Esta característica - “la sobreedad”- no debería per se impedir el avance de la trayectoria educativa. Para ello, es necesario desnaturalizar el dispositivo escolar -entendido como único posible y compatible con el desarrollo deseable y esperado del niño- y desnaturalizar la pretendida homogeneidad de los sujetos siguiendo los mismos ritmos y cumpliendo al mismo tiempo, las mismas metas educativas. Bajo otro modo de concebir el dispositivo escolar y los sujetos que aprenden, la escuela queda atravesada por la tensión de enfrentarse con diversas cronologías de aprendizajes y la necesidad de construir conocimiento pedagógico acorde con esta tensión.

Este trabajo se desarrolla en el marco de situaciones de enseñanza que acontecen en un formato escolar que precisamente tensionan algunas de las características mencionadas del dispositivo escolar lo que constituye una de las características centrales del Programa de Aceleración, cuya descripción se sintetiza en el apartado 5.1

Por su relación con el tema de esta indagación resulta de interés la perspectiva de Bernard Charlot (1997) acerca del fracaso escolar. Este autor analiza de qué manera la interpretación de las concepciones reproductivistas de las décadas de 1970 y 1980 influyeron en la consideración del fracaso escolar en niños y adolescentes de sectores populares. Señala que, si bien existe una alta correlación entre clase social y éxito escolar, la correlación en sí no es explicativa de los procesos que intervienen. Propone una "interpretación positiva" del éxito o fracaso escolar a través de una comprensión de la relación del sujeto con el saber y de los procesos que estructuran esta relación. Para ello, analiza los fenómenos que intervienen en los grupos de estudiantes que según los postulados reproductivistas deberían fracasar -o bien transitar exitosamente la escuela- considerando su origen social-. En oposición a la idea de “déficit” o prerrequisito para

transitar exitosamente la escuela, se pregunta por el deseo de saber de los alumnos. Así presenta una noción - “la relación con el saber”- definida como “la relación que establece el sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo confrontado a la necesidad de aprender” (Charlot, 1997: 94).

Otro concepto central en esta teoría es el de movilización, es decir, poner recursos propios en movimiento y hacer uso de sí mismo como recurso (Charlot, 2007). Pero para comprometerse en una actividad hay que tener buenas razones, estar llevado por buenos móviles. Por eso, es necesario estudiar las razones por las cuales el sujeto se pone en actividad, cuál es el sentido y valor personal que otorga a esa actividad, para persistir, pues aprender supone un compromiso temporal. Ahora bien, la escuela tiene también responsabilidad en esa movilización y entonces, ¿reorganizar la trayectoria escolar podría ser una de las fuentes de esa movilización? En síntesis, esta noción “relación con el saber” coloca la mirada sobre el sujeto, en particular sobre su deseo de saber y de aprender, sobre la posición subjetiva respecto del conocimiento, sobre cómo cada sujeto construye su propia posición y cómo el saber, en su dimensión identitaria, cambia el mundo del sujeto, construye una imagen de sí mismo y regula la relación con los otros.

Con respecto a las propuestas de enseñanza que se desarrollan en el Programa, se enmarcan en las prescripciones del Diseño Curricular vigente para la Ciudad de Buenos Aires. Específicamente, las propuestas de alfabetización inicial, reconocen como referentes teóricos los postulados de la Epistemología Genética de Piaget. Esta teoría explica cómo funcionan los procesos de pasaje un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento como resultado del proceso genético de interacción entre el sujeto - activo y productor de conocimiento-, el objeto- con sus propiedades y particularidades- y los otros sujetos.⁴. Desde esta perspectiva, los ‘errores’ son entendidos como productos de la dinámica asimilación-acomodación, como indicadores de los procesos internos del sujeto que permiten estudiar del pasaje de un estado a otro.

4 Tal como sintetiza Ferreiro, (...) un objeto no inmediatamente asimilable constituye una perturbación; los mecanismos de regulación actúan entonces tratando de compensar la perturbación. El modo más efectivo de compensación es precisamente aquel que logra hacer asimilable el elemento inicialmente perturbador, lo cual exige a la vez una modificación del esquema mismo (por diferenciación, integración, establecimiento de nuevas relaciones antes ignoradas, etc.) y el logro de una re-equilibración.” (Ferreiro, 1999: 127)

Dado que la indagación se realiza en el marco de una propuesta de enseñanza constructivista se consideran sus rasgos distintivos. Según Lerner (2008):

(...) podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. [...] es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de un objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es – finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas (Lerner, 2008:98).

En virtud de que los participantes de los grupos no completaron su proceso de alfabetización inicial se consideran los desarrollos teóricos y didácticos vinculados a la línea de investigación psicogenética y la conceptualización de la lectura y la escritura como práctica socio histórica y cultural en los que se ubican a los niños como genuinos lectores y escritores, aunque no dominen el sistema de escritura. Estos estudios ponen en relieve la necesidad de no identificar lectura con descifrado ni escritura con copia. (Ferreiro y Teberosky, 1979). En esta línea, se toman también los estudios posteriores sobre génesis de la lectura y escritura de Ferreiro y Vernon (1992).

Además, se consideran como referentes teóricos, las investigaciones que dan cuenta del proceso de construcción del sistema de escritura en niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Vernon, 1986, 1998; Quinteros 1994; Molinari y Ferreiro, 2007; Zamudio, 2008; Ferreiro, 2009), cuyas ideas centrales son:

- La escritura es considerada como una representación del lenguaje y no como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras; es por ello que la escritura es un objeto de conocimiento que involucra distintos planos y no únicamente el fonético.
- Interesa conocer el proceso de construcción del conocimiento en los niños – se habla de un sujeto cognoscente, no solo un sujeto que aprende-, por lo que parten del análisis de sus respuestas (análisis de los errores) y no de categorías preestablecidas por el investigador; así se obtienen una visión evolutiva del proceso de construcción de la lengua escrita.

- Las ideas/ hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de escritura en su desarrollo evolutivo entran en conflicto de manera tal que no se trata de una etapa que sigue a otra, sin más. Un nuevo modo de entender el funcionamiento de sistema da cuenta de nuevas coordinaciones, nuevos observables y también la presencia de ideas/ hipótesis correspondientes a etapas anteriores.
- Existe una regularidad en lo que respecta al proceso de adquisición: los niños pasan por tres grandes momentos a) la distinción entre la representación icónica y la escritura, b) la construcción de formas de diferenciación de lo escrito (sobre ejes cuantitativos y cualitativos) y c) la fonetización de la escritura (con la hipótesis silábica, silábico/alfabética y alfabética).
- Lo oral se reconstruye y se redefine sobre la base de lo escrito; el nivel de conocimiento y marcos interpretativos/ esquemas sobre el sistema de escritura que tenga el sujeto le permite tener ciertos observables sobre lo oral y lo escrito según su momento evolutivo. Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito, guardan entre sí una relación dialéctica, no unidireccional -de lo oral a lo escrito-

Por otra parte, como hemos dicho, las propuestas de lectura y escritura que se desarrollan en los grupos parten de considerar las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de enseñanza. Lerner (1999) –tomando los aportes de Bautier (1997)- las define así:

Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no solo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las `prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales (Lerner, 1999:157).

En el material *Grandes Viajeros* -que se utiliza como propuesta central de los grupos de alfabetización del Programa- se promueven prácticas de lectura y escritura cercanas a la que acontecen en contexto de estudio, aunque en principio, no son estrictamente situaciones de lectura para estudiar, para conceptualizar y establecer redes de relaciones entre conceptos. Se trata, sin embargo, de leer para enterarse, leer para recabar datos interesantes sobre determinados temas, leer para aprender sobre la lengua escrita en los dos sentidos: como posibilidad de reflexión sobre el funcionamiento del sistema y como

posibilidad de aprender sobre el “*lenguaje que se escribe*” (Blanche Benveniste, 2002). Por ejemplo, acerca los procesos redaccionales de planificación y revisión, acerca del uso social y las características lingüísticas que denotan una diferenciación textual, entre otros.

También los textos que se ofrecen en los fascículos presentan ciertas particularidades pues si bien se asemejan a los de una enciclopedia de circulación social, las decisiones sobre tipografías, dibujos e imágenes, presentación de la información obedecen a la necesidad de permitir a estos alumnos localizar la información requerida, encontrarse con cierta recurrencia en la diagramación que facilita las anticipaciones y les permita adquirir mayor seguridad, tomar *ciertos riesgos sobre lo que allí puede decir*, de manera más o menos exitosa o ajustada, teniendo en cuenta las dificultades de estos niños para animarse a poner en juego sus propias ideas.

En estas situaciones, las consignas de escritura a partir de textos informativos han tenido en cuenta ciertas condiciones didácticas que analizan Aisemberg y Lerner (2005, 2008) en el marco de un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la historia en la escuela primaria⁵. Estas autoras señalan que la escritura tiene un papel fundamental en la organización, ajuste, revisión de las sucesivas interpretaciones sobre la construcción de conocimiento histórico. Se trata entonces, de situaciones de lectura y escritura diferentes. No obstante, se establecen ciertas condiciones didácticas que facilitan el trabajo con textos informativos y en esa línea resulta pertinente tomarlas en el trabajo con los Grandes *viajeros* (Material de lectura y escritura destinado a los grupos de alfabetización del Programa). De las condiciones que se presentan la investigación mencionada, se toman en cuenta el desarrollo de situaciones:

- que propicien un intenso trabajo de lectura y discusión grupal sobre los textos informativos previa a la escritura de textos propios.
- de lectura individual o por parejas y de lectura colectiva, para promover tanto el trabajo personal de cada alumno con los textos como la intervención docente dirigida a ampliar y profundizar la comprensión.

⁵ Proyecto Ubacyt F 180 (2004-2007) Directora D. Lerner, Co-directora B. Aisenberg. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- que permiten reelaborar sus conocimientos a partir de los nuevos problemas, *de las dudas e interrogantes que les plantea la producción* de su texto y promuevan volver a los textos leídos cuando necesitan encontrar respuestas o establecer nuevas relaciones, cuando el desafío que plantea la escritura hace tomar conciencia de que no han comprendido bien algún aspecto del contenido de referencia.
- de trabajo sobre la producción de escrituras en la que el destinatario es el propio autor. Las intervenciones del maestro estarán orientadas a realizar relecturas del propio texto a fin de advertir que ciertos aspectos no quedaron claros, corregir y precisar datos, elegir modos de decir propios de la lengua escrita que mejor expresen lo que quieren comunicar. Por otra parte, las escrituras de trabajo o escrituras intermedias funcionan como producciones-borradores en las que se puede tachar, re-escribir, agregar, emplear algunas marcas (flechas, asteriscos, resaltados, etc.); son prácticas que se promueven con el fin adentrarse al universo de lo escrito y responder gradualmente a las exigencias del lenguaje que se escribe.

También se toman como referencia consideraciones teóricas que se focalizan en:

- Situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura:

(...) Atender a unidades menores no significa sólo ni necesariamente enseñanza de habilidades básicas, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras. Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). [...] al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta-lenguaje” para habla sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto (Castedo, 2011:26).

Desarrollos didácticos en esta perspectiva se han dedicado a encontrar las mejores maneras de desarrollar situaciones que apunten a este tipo de reflexión. Estas investigaciones se inician ya desde principios de la década del 80 siendo pioneros los estudios de Kaufman y Gómez Palacio (1982), Lerner (1981) y Teberosky (1982).

- Situaciones en la que se promueve la interacción grupal en el proceso de revisión, circulación y socialización de diversos recursos para mejorar la escritura:

Revisar los textos que se están produciendo es un contenido del quehacer del escritor. Hacerlo, transforma en inevitable tematizar ciertos problemas lingüísticos y comunicativos y buscar estrategias de solución para los problemas planteados. Hacerlo en una situación didáctica apoyada en la interacción entre pares, torna inevitable la argumentación sobre tales problemas y favorece la construcción compartida del conocimiento (Castedo y Waingort, 2003: 19).

Dado que las maestras y asistentes técnicos entrevistadas, trabajan con alumnos que ya tienen una historia escolar, resulta relevante entonces destacar el concepto de contrato didáctico:

El contrato didáctico (Brousseau, 1986) es un contrato implícito que sólo se hace notar cuando es transgredido, que preexiste a los contratantes, que es específico de cada contenido, que está sujeto a renegociaciones y reelaboraciones, regula las relaciones que el maestro y los alumnos mantienen con el saber, establece los derechos y las obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido (Lerner, 2008: 76-77).

Otro de los aspectos que será objeto de indagación en las entrevistas a docentes y asistentes técnicas será el progreso de los alumnos en la adquisición de autonomía para producir escrituras por sí mismos. Para ello, se toma en consideración las conceptualizaciones producidas por la Didáctica de la Matemática Francesa (Brousseau, 1986, 1994, 2007). Brousseau toma las hipótesis centrales de la Epistemología Genética de Piaget como marco para modelizar la producción de conocimientos matemáticos. Esos desarrollos han llevado a profundizar los problemas que se generan en el aula cuando se pretende restituir a los alumnos el derecho a reelaborar los conocimientos. Es central para este estudio que el docente proponga *“al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro”* (Brousseau, 1994: 66).

Los programas de aceleración analizados en los antecedentes, no han construido aun conocimiento sistemático sobre las características específicas de la propuesta de

enseñanza que desarrollan y sobre los problemas que atraviesan los alumnos que la transitan. Por ello, se considera necesario también incluir estudios vinculados con los llamados *alumnos flojos* desarrollados por la didáctica de la matemática. Los autores que siguen esta línea ofrece un marco teórico para la interpretación de situaciones de enseñanza que promueven una posición activa del alumno con respecto a la construcción de conocimiento respecto a un objeto de conocimiento.

El análisis del caso Gaël es un estudio representativo en el sentido que venimos mencionando. Brousseau se propone analizar los procesos de aprendizaje de alumnos con fracaso "selectivo" en matemáticas; es decir, estudiantes que en otras áreas académicas estaban en un nivel razonable, pero que fracasaban en matemáticas. Gaël fue uno de siete casos estudiados entre 1976 y 1983. En el seguimiento de los casos se buscó identificar los conocimientos de los cuales carecían estos niños, sus formas particulares de cometer errores en la resolución de los problemas planteados y se analizaron también las intervenciones que podrían mejorar sus comportamientos y conocimientos matemáticos. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en el marco de la Teoría de Situaciones que estaba en proceso de elaboración. Dicha teoría se basa en la idea de que el conocimiento humano se manifiesta por el papel que juega en las interacciones entre sistemas: actores, medio (*milieu*) e instituciones. El caso Gaël, dio lugar al concepto de contrato didáctico y, según el autor, permitió advertir en una situación de enseñanza, las relaciones y las diferencias irreductibles entre la perspectiva didáctica, el enfoque psico-cognitivo y el punto de vista psico-afectivo. En dicho estudio, se afirma en sus conclusiones finales:

En la tercera etapa, vía nuevas rupturas con el contrato didáctico, el asunto fue obligarlo (a Gaël) a darle un "precio" a la verdad, y posiblemente preferirlo a la comodidad de un consenso: escoger, por ejemplo, verificar un resultado a pesar de la incomodidad de admitir un error [...]. Tratamos de meterlo en el hábito de definirse a sí mismo, reconocerse a sí mismo y complacerse a sí mismo como un constructor de conocimiento y en una persona responsable de sus convicciones, enfrentado con los hechos o con otros a su alrededor. Quisimos que experimentara las actividades matemáticas no como "el descubrimiento de sus errores", "el reconocimiento del fracaso", "la revelación de sus pecados" o incluso como "la mirada al dormitorio de sus padres" sino como un ejercicio en equilibración, en liberación y fundación del "mí mismo" [...] No es cuestión de psicoterapia sino de didáctica, es decir, de actividades específicas intencionalmente organizadas con miras a la adquisición de un conocimiento específico. (Brousseau, 1999: 36).

Perrin-Glorian (1990, 2009) describe, en el mismo sentido, las tensiones que atraviesan los docentes y señala la utilidad de la Teoría de Situaciones Didácticas en Matemática – TSDM- (Brousseau, 1998) para analizar la enseñanza y para la formación de los profesores:

Me pareció que los conceptos de medio y contrato didáctico podían utilizarse para describir mejor e incluir lo que se juega en la progresión del conocimiento en una clase, cualquiera que sea [...] A partir de una observación de clase y los datos recogidos, se puede reconstituir una situación didáctica teniendo en cuenta tres elementos:

- El conocimiento visto, la intención didáctica del profesor (no siempre explícita).
- El medio material potencial: los datos del problema y todo lo que se proporciona (eventualmente en reformulaciones del problema) y que los estudiantes pueden utilizar sin intervención del profesor.
- El conocimiento previo para prever las acciones que los alumnos pueden emprender sobre este medio y cómo pueden interpretar la retroalimentación (Perrin-Glorian. 2009:6)

Desde esta perspectiva didáctica, varios autores -Perrin-Gloria., Butlen y Lagrange (1991)- se han preocupado por caracterizar el modo en que “alumnos flojos” se relacionan con los saberes matemáticos en el marco de lo escolar. Entre sus características destacan que a estos niños: les cuesta retener lo visto en clase, manifiestan falta de confianza en los conocimientos previos, tienen dificultad para tomar conciencia -desde el principio de la actividad- que lo que van a hacer puede ser reutilizado en otras situaciones o en otro contexto, suelen buscar la operación a efectuar o la regla a aplicar. Además, muchas veces sólo toman en cuenta una parte de la información y les cuesta organizarla para hacerse una representación del problema que se les plantea. También señalan las dificultades de socialización en la comunicación de sus puntos de vista y buscan una relación privilegiada con el adulto.

En la misma línea, pero desde la perspectiva del trabajo docente, se han relevado las opciones que toman los maestros para garantizar el éxito escolar de niños que asisten a escuelas ubicadas en zonas ZEP (con esta expresión se alude a la atención de niños que viven en barrios marginales, que pertenecen a familias precarizadas⁶- zonas de educación prioritaria-).

⁶En muchos casos, la sobreedad se debe a causas que exceden los logros en su desempeño escolar ligado a repitencias reiteradas. Por ejemplo, el ingreso tardío a primer grado o diversas circunstancias de vida por las cuales buenos alumnos -por períodos- han dejado de asistir a la

Peltier Barbie al analizar las prácticas profesionales de los docentes del ZEP señala que la relación entre la búsqueda del éxito de los alumnos y la instalación de condiciones propicias para un verdadero aprendizaje es muy compleja. Para que esto sea posible es necesario que el problema planteado en clase sea lo suficientemente consistente, es decir, obligue a anticipar y poner a prueba los ensayos para resolverlo. El “milieu”⁷ - en el sentido de Brousseau- requiere ser preparado de tal modo que pueda informar a los alumnos de la validez de sus propuestas. Alude también a una suerte de círculo vicioso cuyo efecto final es el bajo nivel de enseñanza y analiza las tensiones que atraviesan los profesores. Si bien se manifiesta la voluntad y el deseo de que la clase “aprenda matemática” se tropieza con numerosas dificultades y en particular resulta un obstáculo las propias representaciones acerca de los alumnos de sectores desfavorecidos.

Esta representación “deficitaria”, lleva a hacer elecciones pedagógicas particulares: simplificar al máximo e incluso suprimir las dificultades, aportar una ayuda muy consecuente, bajar el nivel de exigencia. Estas opciones, en algunos casos, permite tener éxito sobre tareas puntuales de la clase, pero pueden obstaculizar las posibilidades de aprendizaje efectivo. Por otra parte, destaca que las dificultades de aprendizaje suelen ser mayores cuando las escuelas concentran niños que pertenecen a estos grupos sociales. Bajo estas circunstancias, se alude sobre todo a los problemas de gestión del grupo por los comportamientos indisciplinados y poco previsibles, impidiéndoles precisamente enseñar.

escuela. Al ingresar a grados o grupos de aceleración, logran en poco tiempo reorganizar su trayectoria escolar y promover a grados superiores sin mayores obstáculos.

⁷ El alumno aprende adaptándose a un medio (“milieu”) que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios. El aprendizaje es producto de las nuevas respuestas del alumno fruto de la adaptación a este medio. Es así como este autor postula la necesidad de un “milieu” pensado y sostenido con una intencionalidad didáctica. “Las interacciones entre alumno y milieu se describen a partir del concepto teórico de situación adidáctica, que modeliza una actividad de producción de conocimiento por parte del alumno, de manera independiente de la mediación docente. El sujeto entra en interacción con una problemática, poniendo en juego sus propios conocimientos, pero también modificándolos, rechazándolos o produciendo otros nuevos, a partir de las interpretaciones que hace sobre los resultados de sus acciones (retroacciones del milieu). El concepto de milieu incluye entonces tanto una problemática matemática que el sujeto enfrenta, como un conjunto de relaciones, esencialmente también matemáticas, que se van modificando a medida que el sujeto produce conocimientos en el transcurso de la situación, modificando en consecuencia la realidad con la que interactúa”. *La interacción adidáctica con los procedimientos de los otros en la transición aritmética álgebra: un milieu para la emergencia de nuevas preguntas.* Sadovsky, Sessa (2004:2)

Butlen (1992) también describe cómo los docentes resuelven la contradicción entre el aparente éxito inmediato y aprendizaje. Afirma que, con el fin de garantizar el éxito de sus alumnos, se toma estas opciones:

- simplificar el problema planteado, muchas veces por pedido del alumno o bien por la preocupación de anticipar un riesgo de fracaso (y por ende el abandono);
- hacer preguntas intermedias cuya respuesta no exige hacerse cargo del problema general;
- proporcionar algoritmos simples de resolución, reglas u operaciones;
- concentrar su discurso en el aprendizaje de resultados;
- reducir las situaciones a las repeticiones de otras situaciones no llevadas a cabo o a actividades algoritmizadas.

En lo relativo a las estrategias de trabajo, para ayudar a los “alumnos flojos”, se proponen “situaciones de evocación” (Butlen, Pezard, 1998). Estas situaciones tienen como fin ayudar a retomar el camino propuesto en las clases, a poner en palabras la actividad vivida, a extraer lo que debe retenerse y empezar así una descontextualización de los saberes dado que estos grupos de estudiantes flojos tienen grandes dificultades para desprenderse de los contextos y la actividad en sí misma, para reparar sobre los objetos matemáticos estudiados a propósito de las situaciones propuestas. Los desarrollos teóricos de estos autores que se nutren de investigaciones desarrolladas en ZEP⁸ presentan problemas comunes a los que constituyen el marco de esta indagación: estudiantes que fracasan en la escuela; escuelas que reciben a niños de sectores populares, docentes que experimentan la tensión entre garantizar el “éxito” – y quebrar prontamente una historia de fracaso en la escuela- o garantizar el aprendizaje; un enfoque de enseñanza que se propone devolver al estudiante su responsabilidad ante su propio aprendizaje.

Las opciones didácticas y pedagógicas que se asumen en los grupos de alfabetización apuntan a promover mayor autonomía. Dado que ello constituye una preocupación y una demanda al equipo del programa, tomaremos aquí algunos autores que se han detenido a

⁸ Precisamente, en un libro que coordinado por Peltien Babier se reúne una serie de artículos que analizan las prácticas de los profesores en el ZEP (Zona de Educación Prioritaria). Se trata de *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des ecoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire...* 2009. La Pensée Sauvage.

analizar este concepto.

Lahire (2001), considera importante distinguir entre aquello que hace parte de la autonomía intelectual o cognitiva (el de la apropiación del conocimiento) y aquello que corresponde a la autonomía comportamental o política (vida colectiva, reglas de la vida común, disciplina). La autonomía intelectual se refiere a la capacidad para resolver problemas y realizar las tareas sin referirse al docente mientras que la autonomía política, se define como «el proceso de relación de sí mismo hacia los otros enmarcados en estructuras relacionales» (Ibíd., p. 175). Para Lahire, el polo cognitivo es el más valorado por la escuela “incluso si el discurso circundante sugiere un socio-constructivismo donde se valora la educación para la ciudadanía, la autoexpresión y la ayuda mutua”.

Es importante advertir el énfasis sobre el vínculo de la autonomía intelectual con la autonomía política pues esta última suele no estar presente en el discurso del docente y en sus prácticas pedagógicas. Resulta significativo detenerse pues el paso de los alumnos por los grupos de alfabetización en la misma escuela, supone el establecimiento de una red de relaciones, acuerdos institucionales y reglas para ocupar y transitar los distintos espacios – el grado y el grupo de alfabetización-.

En lo específico de la lectura y la escritura, si se trata de identificar las características de un proyecto de enseñanza que apunte a la autonomía del estudiante, resulta ineludible repasar el artículo de Lerner (2002), *Autonomía del lector, un análisis didáctico*. La autora se pregunta acerca de las condiciones didácticas que autorizan y habilitan al alumno a asumir su responsabilidad como lector. En la enseñanza usual el docente es el único que toma iniciativa mientras que el alumno asume que debe esperar para saber lo que debe hacer y cómo. Para que se revierta esta posición de espera y tome iniciativa, será necesario que conozca los propósitos de las actividades que realiza y tenga algún poder sobre el tiempo didáctico, es decir, sobre algunos aspectos del desarrollo de las propuestas del docente. Define dos condiciones fundamentales: que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase como un modo de establecer que es lo que se ha aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo. Advierte también es posible correr el riesgo de desresponsabilizar al alumno sobre todo cuando se trata de docentes que asumen la convicción de que toda dificultad no puede ser atribuida a los niños sino es parte de la interacción enseñanza- aprendizaje. Bajo este supuesto, al enfrentarse con un alumno

en dificultad, se esfuerza por realizar intervenciones que terminan por desdibujar su responsabilidad frente al aprendizaje y, sin responsabilidad, no hay autonomía. Se trata entonces de enfrentar el desafío de transformar la diversidad en una ventaja pedagógica y crear condiciones didácticas que articulen el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que haga posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual.

Los trabajos de Marcela Kurlat acerca de la alfabetización en jóvenes y adultos que concurren a espacios de alfabetización inicial constituyen un marco de referencia conceptual relevante para este trabajo. En el desarrollo de sus investigaciones se definen los procesos de construcción del sistema de escritura como una trenza de tres hebras, que involucra las conceptualizaciones 'más genuinas' acerca de lo que la escritura representa, las marcas de enseñanza y las marcas de exclusión.

Comenzamos a pensar los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras, un entretreído entre las 'conceptualizaciones más genuinas' acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales); las 'marcas de exclusión' que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular; y las 'marcas de enseñanza' que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales (Kurlat y Perelman, 2013: 56-57).

Resulta relevante para los propósitos de esta indagación repasar los aspectos salientes de los trabajos de esta investigadora⁹.

- En lo que respecta a los sujetos de la investigación, se trata de jóvenes y adultos que no han completado su proceso de alfabetización inicial, que asisten a diversos espacios educativos y que se encuentran en una situación social de vulnerabilidad. En las entrevistas, traen frecuentemente consideraciones negativas acerca de su propia capacidad de aprender responsabilizándose por no haber completado su proceso de alfabetización.

⁹ Investigación para la Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires: Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos, desarrollada en Buenos Aires, entre 2007 y 2011. El universo del proyecto lo conformaron personas jóvenes y adultas que concurrían a espacios de alfabetización con distinto grado de formalización. Se trabajó con 20 casos de personas de 14 a 67 años durante el periodo lectivo.

- En lo que respecta al tipo de situaciones observadas en las clases, las producciones de escritura se centran en la copia.
- Cuando se trata de escrituras por sí mismos, los jóvenes y adultos evitan realizar producciones escritas o las desestiman considerándolas erróneas, desconociendo sus saberes.
- Cuando se trata de situaciones de escritura mediada, la intervención docente se basa centralmente en decodificar sonidos y establecer correspondencias grafo-fónicas.
- Como consecuencia de las intervenciones didácticas, se refuerzan las marcas de exclusión en la medida que la marcación del error viene a subrayar la posición construida de responsabilidad personal frente al no saber leer y escribir. Por otra parte, estas intervenciones, obturan la apropiación del sistema y obstaculizan el cambio conceptual. Particularmente se identifican como intervenciones obstaculizadoras: la apelación a la búsqueda de idénticos, la copia de un modelo sin reflexión sobre lo que se copia; la búsqueda de la respuesta correcta desde el punto de vista alfabético, sin intentar conocer la lógica del sujeto que subyace a su producción o interpretación, y en este sentido, la marca del error, de lo que ‘falta’ desde la convencionalidad de los textos frente a escrituras previas a un nivel de conceptualización alfabético.
- Se producen escrituras que no están vinculadas a prácticas sociales de lectura y escritura relevantes para los adultos y jóvenes. De este modo, la apropiación de la escritura como herramienta cultural, de construcción de la ciudadanía, de ejercicio del poder queda fuera de proceso de alfabetización reforzando la situación de exclusión y desigualdad que atraviesa a estos jóvenes y adultos

Uno de los asuntos a abordar en las entrevistas a las maestras y asistentes técnicas del Programa es precisamente las opciones que se toman desde la enseñanza para favorecer el proceso de alfabetización y reposicionar a los niños en su vínculo con la lengua escrita. Se trata de sujetos que con resistencias iniciales a leer y escribir por sí mismos y en cuyos desempeños pueden advertirse muestras de la historia de intervenciones didácticas. Nos interesa detenernos entonces en las restricciones psicosociales¹⁰ y las marcas de

¹⁰ Entendidas como el impacto que los hechos de la vida cotidiana poseen en la construcción de representaciones sobre la realidad (Sirvent, Toubes, Santos y otros, 2007; Sirvent y Llosa, 2011 citadas por Kurlat 2014: 74). La perspectiva psicosocial refiere al análisis del procesamiento de

enseñanza sobre los procesos de alfabetización. Al respecto, la autora presenta dos grandes categorías que articulan las dimensiones didácticas y psicosociales de los procesos de alfabetización: El culto a las letras y Pensar y hacer uso de la escritura. La primera categoría alude al lugar central que ocupa la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras. Ello constituye el aspecto fundamental y único para lograr la apropiación del sistema de escritura. La categoría “Pensar y hacer uso de la escritura”, alude al proceso por el cual se rompe “El culto a las letras” mediante otras intervenciones. Al respecto, la autora afirma:

La categoría ‘Pensar y hacer uso de la escritura’, por su parte, permite nominar el proceso a través del cual se intenta romper con el ‘Culto a las letras’, implementándose ‘intervenciones otras’ orientadas a promover la reflexión ‘en uso’ entre las relaciones oralidad-escritura, el análisis interno de los textos coordinando información textual y contextual, capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas, basadas en la perspectiva didáctica constructivista que posee como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura (Kurlat, 2016: 75).

A partir de estas categorías, se interpretan los procesos psicosociales y didácticos como la ‘urdimbre y la trama’ que da forma a los procesos de conceptualización sobre la escritura. Los procesos psicosociales como la “base estructural del tejido” que enmarca la imagen que tienen estos sujetos sobre sí mismos (imagen como aprendiz, como lector y escritor), los modos de conceptualizar el sistema de escritura y las consideraciones acerca de cómo se aprende. A partir de una nueva posibilidad educativa, sobre esta base, se entrelazan procesos didácticos que pueden modificar, reforzar o remover las representaciones del sujeto inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Por ello, los procesos didácticos se inscriben en tanto procesos psicosociales: el culto a las letras y el pensar la escritura son simultáneamente didácticos y psicosociales.

aspectos estructurales (económicos, políticos, sociales) de un determinado contexto sociohistórico, en las representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad. Conceptos, ideas, percepciones sobre sí, significados y actitudes que se han ido construyendo en las personas como producto de su interacción con el mundo y del impacto de los saberes cotidianos de “sentido común” que han internalizado.

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Nos interrogamos acerca los problemas y opciones didácticas tomadas en el desarrollo de propuestas de alfabetización de niños con sobreedad que asisten al Programa de Aceleración¹¹ y que cursan diversos grados de la escolaridad primaria común con una edad mayor a la teórica establecida por el sistema para esos grados. Para trabajar con algunos de estos alumnos que no han completado su proceso de alfabetización inicial, se organizan distintos dispositivos con propósito de que completen su proceso y a la vez, desarrollen prácticas de lectura y escritura que les permitan avanzar con mayor autonomía en los grados a los que se aspira a promover.

Estos dispositivos suponen agrupamientos en organizaciones diversas en cuanto al tiempo de trabajo con los alumnos, las articulaciones con el grado común y las opciones didácticas que se toman para acompañar el proceso. El propósito de este trabajo es relevar las características comunes y variables en estos dispositivos, los problemas relevados en la implementación y las opciones didácticas asumidas para el desarrollo de propuestas de enseñanza.

Para avanzar en los posibles interrogantes en torno a los problemas y opciones didácticas realizadas en los dispositivos puestos en juego, los agrupamos considerando estos tres aspectos: las consideraciones de las maestras y las asistentes técnicas acerca de los destinatarios, la organización de los dispositivos y su articulación con el grado común al que asisten los niños que participan en los grupos de aceleración, la organización de la enseñanza y las opciones didácticas que se asumen para promover avances en la construcción del sistema de escritura y la posición de los niños frente a la lengua escrita.

Las consideraciones acerca del progreso de estos grupos harán foco especialmente en las situaciones de escritura por sí mismos y el modo de resolver la tensión entre tener éxito y comprender en las propuestas de escritura. Este es un aspecto a considerar en el análisis teniendo en cuenta la posición que asumen los niños frente a la lengua escrita y el modo creciente de adquirir autonomía y su historia de fracaso en la escuela (repitencias, abandonos temporales). Precisamente la inclusión en el grupo de alfabetización se

11 Ver apartado 5.1 El programa de Aceleración

presenta a las familias y a los propios alumnos como una oportunidad para revertir esa experiencia.

En lo relativo al dispositivo y las opciones didácticas y pedagógicas que se asumen a lo largo de las clases nos preguntamos: A la hora de organizar el tiempo de enseñanza ¿a qué tipo de situaciones se destina mayor tiempo: situaciones de lectura y escritura vinculada a textos literarios o a textos informativos o a situaciones de reflexión sobre el sistema? Estas opciones ¿varían a lo largo del tiempo? ¿La variación tiene que ver con el proceso de los alumnos, las demandas de los maestros de grados comunes, la etapa de construcción de sistema en la que se encuentran los alumnos, otras? ¿Cuál de los dispositivos organizativos resulta más adecuado para el trabajo con este grupo de niños?

En lo relativo a cómo las docentes y asistentes técnicas identifican como progreso de los alumnos en situaciones de escritura por sí mismos: A lo largo del trabajo en los grupos, ¿qué cambios advierten en la relación de los niños con la escritura? ¿Qué opciones didácticas han contribuido a este cambio de posición?

5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

5.1 El programa de Aceleración

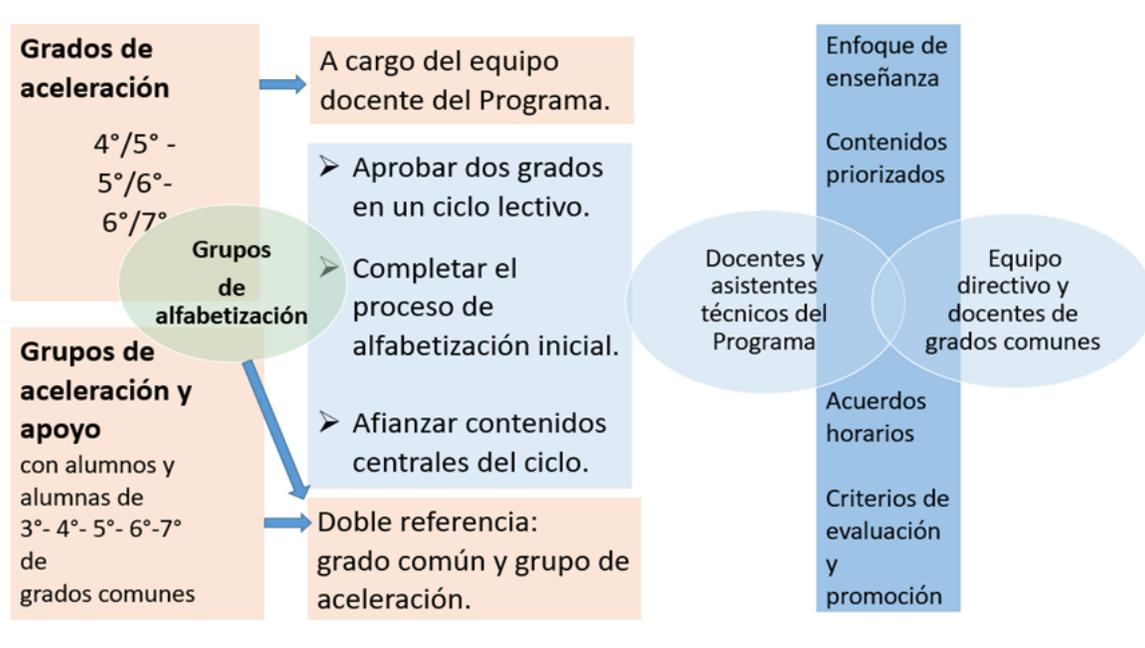
El Programa de Aceleración o Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad, comenzó a diseñarse en el año 2002 para iniciar su implementación en el ciclo lectivo 2003. Se originó en la Dirección General de Planeamiento dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se propone ofrecer a los alumnos de nivel primario con sobreedad una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/ un año y cumplir dos propósitos inseparables: garantizarles el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurarles la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en el nivel medio (Terigi, 2002) Actualmente, en sus diferentes acciones, atiende alrededor de 800 alumnos.¹²

El Programa desarrolla sus acciones en dos modalidades: grados y grupos de aceleración.

¹² En el Anexo 2 se describen las etapas en su desarrollo.

La conformación de **grados de aceleración** consiste en reformular los agrupamientos vigentes en la escuela organizando una sección de grado con alumnos que tienen sobreedad. Es una intervención directa ya que esta sección trabaja con un equipo docente del Programa que tiene a su cargo la implementación de un programa de estudio acelerado.

La conformación de **grupos de aceleración** se presenta como una alternativa de trabajo pedagógico en aquellas escuelas en las que las condiciones edilicias no hacen factible la conformación de una nueva sección de grado. Supone una intervención compartida y mediada con el maestro de grado ya que los alumnos asisten en simultáneo al grado común y al grupo de aceleración. En esta propuesta, se pueden dar dos alternativas: asistir al grupo a contraturno o post comedor o bien participar del grupo en el mismo turno al que se asiste al grado, en días y franjas horarias acordadas institucionalmente. Si se trata de un grupo compuesto por niños que no completaron su proceso de alfabetización inicial, se conforma un “grupo alfa”. Algunos alumnos que han acelerado, en ocasiones continúan asistiendo a los grupos para participar de instancias de apoyo.



En cuanto a la propuesta pedagógica¹³, la aceleración, expresa una meta: producir avances en la escolaridad de estos alumnos. Pensar en la aceleración como una meta es

¹³ Lo que se desarrolla en este apartado, ha sido tomado de Bases Pedagógicas de los grados de aceleración. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. SED-GCBA, 2002.

radicalmente diferente a pensarla como estrategia pues no se trata de hacer lo mismo, pero más rápido, sino de hacer otras cosas, de poner en juego otros recursos pedagógicos, de interpelar la enseñanza y modificar las condiciones en que la misma se desarrolla para permitir que estos alumnos tengan oportunidades de aprender (Terigi 2002).

El Diseño Curricular (DC) vigente para el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires es un currículum “abierto” pues supone que una de las esferas de definición curricular es la institución escolar en diálogo con los actores de la comunidad educativa que la constituyen. Este marco concibe instituciones y aulas capaces de leer el DC, de interpretarlo y de generar propuestas de enseñanza que contemplen alternativas de logro de los propósitos generales en el contexto de las poblaciones reales que atiende. Sin embargo, los desafíos que implicaban los propósitos del Programa de aceleración parecían excesivos para que recayeran en la responsabilidad única de los docentes o las instituciones comprometidas. Los especialistas de la Dirección de Curriculum de cada área fueron los encargados de elaborar el programa de estudios para los grados de aceleración y esta tarea implicaba seleccionar y organizar los contenidos correspondientes, pero también diseñar las propuestas didácticas que se constituyeran en un marco de discusión y capacitación docente, prever las instancias de evaluación y monitorear el desarrollo de la progresión en la adquisición de los contenidos.

El Programa desde sus orígenes cuenta con materiales para los alumnos con el fin de aprovechar mejor el tiempo en el aula. Para acompañar la tarea docente, el Programa constituye desde su inicio un equipo de asistencia técnica como figura clave. Las asistentes técnicas de grados y grupos asisten semanalmente a la escuela. Las tareas que realizan son múltiples: organizar la caja horaria, planificar de manera compartida con el docente, asegurar el sentido de las actividades, prever intervenciones específicas, profundizar la comprensión del enfoque de enseñanza, plantear actividades diversificadas, analizar producciones, co-coordinar clases, realizar entrevistas a niños o a padres, etcétera-.

Estábamos convencidos de que programas educativos diferentes pueden, sin embargo, asegurar resultados educativos equivalentes porque no existe un isomorfismo entre aprendizajes y contenidos -diferentes contenidos pueden promover aprendizajes similares, o converger con otros en una misma experiencia de aprendizaje, del mismo modo que un contenido puede tomar parte en aprendizajes diversos-.

Toda la propuesta organizativa- pedagógica del programa se desarrollan bajo una doble la tensión: la exigencia de desarrollar de un saber didáctico, organizativo y pedagógico que articule con la organización graduada habitual de la escuela y sus expectativas con respecto al desempeño de los alumnos y la revisión sobre el uso del tiempo y las opciones didácticas asumidas para que estos niños logren avances significativos en el menor tiempo posible y puedan progresar en su escolaridad.

5.2 Descripción del dispositivo

En lo particular de los niños que aún no han completado la construcción del sistema de escritura, se organizan dispositivos específicos:

a) Grupo de alfabetización conformado por niños de **diversos grados** (generalmente de 3°, 4°,5° entre 9 y 12 años) que asiste al grupo entre dos y tres veces por semana en su propio turno o bien a contraturno de su cursada en el grado habitual. Estos grupos **funcionan en paralelo al grado común** y en algunas franjas horarias acordadas institucionalmente, asisten al grupo de alfabetización. Cuando estas franjas horarias se destinan en el propio turno en que los niños asisten a sus grados comunes, es necesario realizar acuerdos con los docentes del grado para articular tiempo y propuestas. La escolaridad obligatoria se desarrolla en dos espacios: el grado común y el grupo de alfabetización. En cambio, cuando este espacio se constituye en el contraturno, los grupos de aceleración son un plus o complemento de la escolaridad habitual.

b) Grupo de alfabetización conformado por niños que **asisten a un grado de aceleración**. En este caso, se cuenta con una condición particular: se desarrolla un programa de estudios y propuestas de enseñanza acordes al enfoque propuesto por el Diseño Curricular y materiales ofrecidos por el Programa. Algunos niños, que no han completado su proceso de adquisición del sistema de escritura, además asisten a grupos de alfabetización.

Cada una de estas alternativas presentan problemas específicos en lo que respecta a la articulación con el grado común que serán objeto de este trabajo indagar: ¿Es posible articular las propuestas de lectura y escritura de ambos espacios – grado común/ grupo de alfabetización-? ¿Cuáles son las demandas de las maestras de grado al equipo docente que atiende los grupos de alfabetización? Desde la perspectiva de las maestras de

programa y las asistentes técnicas, ¿qué organización resulta más beneficiosa en términos de lograr avances en el proceso de alfabetización y cómo describen esos avances?

5.3 El tiempo didáctico. Tipo de situaciones que se priorizan

Para el trabajo con los grupos de alfabetización, el Programa ha elaborado la colección *Grandes Viajeros*. También las maestras y asistentes técnicas del Programa, elaboran propuestas que incluyen otros materiales con diferentes propósitos. De este modo, el tiempo didáctico, se distribuye en situaciones de lectura y escritura diversas y en algunos grupos se priorizan unas sobre otras-:

- Situaciones de trabajo a partir de la colección *Grandes Viajeros*.
- Situaciones de lectura y escritura en torno a proyectos literarios particulares con o sin relación directa con los que se trabajan en el salón de clases.
- Situaciones de lectura y escritura en torno a la investigación de un tema de interés
- Situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura y la ortografía ligadas casi exclusivamente a la revisión de la producción de escritura por sí mismos.
- Situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura y la ortografía con cierta independencia de los proyectos o secuencias de lectura y escritura.

La variación de situaciones y las decisiones acerca de cuáles ocupan el tiempo central de trabajo en los grupos será motivo de esta indagación

5.4 Población

Se realizan entrevistas al equipo de maestra y asistentes técnicos de tres grupos de alfabetización de los distritos 21, 19 y 1. Cada grupo tiene entre 5 y 6 participantes.

5.5 Secuencia didáctica prevista

Las secuencias que llevan a cabo las maestras de aceleración son diversas. Todas se enmarcan en el enfoque de enseñanza propuesto por el Diseño Curricular vigente. En el año 2010, como parte de la propuesta del Programa, se produjeron materiales destinados a la alfabetización de *niños grandes* que son utilizados en gran medida en los espacios de grupo de alfabetización, aunque no de manera exclusiva.

Se trata de la colección *Grandes Viajeros* (Torres, 2011), una enciclopedia temática que relata las aventuras de cuatro héroes de distintas épocas: Erik el Rojo, Marco Polo, Magallanes, Darwin y presenta actividades de lectura y escritura específicamente diseñadas para promover avances en el proceso de alfabetización. La serie despliega una propuesta de alfabetización que se inscribe en el enfoque de área de Prácticas del Lenguaje del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Las secuencias de trabajo que atraviesan los fascículos consideran los desarrollos teóricos y didácticos vinculados a la línea de investigación psicogenética y la conceptualización de la lectura y la escritura como práctica socio histórica y cultural -en las que se ubica a los niños como genuinos lectores y escritores, aunque no dominen el sistema de escritura-.

Los materiales que componen la serie *Grandes Viajeros* son:

- dos *Fascículos* para los niños destinados a la lectura –el primero presenta la vida y aventuras de Erik el Rojo y Marco Polo; el segundo, las de Magallanes y Darwin-,
- un *Material de Escritura* con Fichas para encarpetar, que presentan diversas propuestas vinculadas tanto a la reflexión sobre el sistema de escritura como a los quehaceres de lectura y escritura en contextos de estudio.
- un *Material para el Maestro* con reflexiones didácticas, orientaciones para el empleo de estos materiales y algunas sugerencias para intervenir principalmente en las situaciones de escritura.
- unas *Fichas de Síntesis* que permiten recuperar lo trabajado y relevar datos sobre el progreso de los alumnos.

6. RESOLUCIONES METODOLÓGICAS

La indagación es de carácter cualitativo, se enmarca en un estudio de casos y pondrá el foco en los dispositivos que se implementan en el marco del programa de Aceleración para la alfabetización de niños más grandes que no completaron el proceso de alfabetización inicial al cerrar el primer ciclo o iniciar el segundo ciclo. Se trata entonces de analizar en profundidad estos dispositivos para comprender el significado que otorgan los actores involucrados de las decisiones didáctico pedagógicas asumidas a fin de realizar un primer acercamiento a los problemas relevados que puede servir de marco para futuras investigaciones.

Para ello, se realizarán entrevistas a dos figuras clave del Programa: las docentes a cargo de los grupos en los dispositivos descriptos y las asistentes técnicas que acompañan esa tarea. Según Merton y Kendal (1946, mencionado en Marradi 2007: 107) podría encuadrarse en una entrevista focalizada habida cuenta de que los entrevistados han participado – participan- de una situación común que es el objeto de la entrevista (en este caso, son maestras y asistentes técnicas de un programa). Se apunta a conocer la perspectiva de estos actores y conocer cómo interpretan sus experiencias en sus propios términos. Entonces la información - experimentada e interpretada por los entrevistados como parte de su mundo, de su vida profesional- es puesta en el centro de la narración, reflexión y problematización. Se trata de “un decir sobre el hacer” (Alonso, 1998, mencionado en Marradi, ob.cit).

6.1 Instrumentos de recolección

Se realizan entrevistas a tres maestras y tres asistentes técnicas del Programa. Las entrevistas tienen una duración de entre 50 y 80 minutos. Se graban y luego se transcriben. Las asistentes técnicas y maestras entrevistadas desarrollan su tarea con:

- Grupos de alumnos de **grado común** que asisten a un grupo de alfabetización.
- Grupos de alumnos de **grado de aceleración** (generalmente 4º-5º grado de aceleración) que asisten de manera simultánea a un grupo de alfabetización.

Los grupos se conforman con niños que cursan 3º, 4º, 5º grados o grados de aceleración y que aún no han completado su proceso de alfabetización inicial. Es decir que, con respecto a la adquisición del sistema de escritura, en su mayoría transitan un período silábico o silábico alfabético.

6.2 Justificación de la elección de los instrumentos

Para abordar este trabajo se ha considerado la información relevante con la que cuentan las maestras que vienen desarrollando su tarea en el marco de los dispositivos descriptos. Se trata de docentes con 4 o más años de participación en el Programa lo que les permite dar cuenta de un recorrido, de haber enfrentado problemas y tomado diversas opciones para abordarlos. Las asistentes técnicas entrevistadas, trabajan con las maestras que forman parte de esta indagación. Tienen amplia experiencia en el Programa, poseen

formación profesional para abordar el acompañamiento didáctico en las otras áreas del grado común y, además, cuentan con focalizaciones profesionales en alfabetización inicial.

	Rol	Antigüedad en el Programa	Dispositivo en el que trabaja actualmente	Otros dispositivos en lo que ha desarrollado en años anteriores	Formación Profesional
A	Asistencia técnica	10 años	Grupos de aceleración y grupos de alfabetización	A cargo de acompañar grupos de aceleración	Especializada en Alfabetización inicial
B	Asistencia técnica	11 años	Grupos de aceleración y grupos de alfabetización	A cargo de acompañar grupos de aceleración	Especializada en Alfabetización inicial
C	Asistencia técnica	12 años	Grados de aceleración y grupos de alfabetización	A cargo de acompañar grupos y grados de aceleración	Especializada en Alfabetización inicial
D	Maestra de programa	6 años	Grupos de aceleración y grupos de alfabetización	Docente de grupos de aceleración	Profesora de Educación Primaria
E	Maestra de programa	4 años	Grupos de aceleración y grupos de alfabetización	Docente de grados de aceleración	Profesora de Educación Primaria
F	Maestra de programa	14 años	Grados de aceleración y grupos de alfabetización	Docente de grupos y grados de aceleración	Profesora de Educación Primaria

Las entrevistas¹⁴ se desarrollan a partir de una serie de preguntas que apuntan a recabar información sobre tres ejes:

- Los dispositivos desarrollados. Las articulaciones con el grado al que asisten los alumnos. Demandas, problemas y opciones tomadas.
- La organización de la enseñanza en esos dispositivos. Las opciones didácticas y el tiempo didáctico en el marco de la aceleración de los aprendizajes y las trayectorias discontinuas de los alumnos en Programa.
- Los avances que se identifican y los modos de explicarlos en el marco de las opciones didácticas, los dispositivos y los problemas relevados.

Según la tipología de Marradi (2007) se realizarán entrevistas en profundidad, cara a cara, semiestructuradas siguiendo una guía con el fin de profundizar los ejes que son objeto de

¹⁴ Ver Anexo 1

la indagación; no obstante, se realizarán las preguntas y repreguntas que se consideren pertinentes para clarificar la perspectiva del entrevistado.

6. Proceso de análisis de datos

Para analizar los datos se utilizó el programa Atlas-ti. Se establecieron categorías:

Nombre	Fundamentado	Densidad
Ambiente alfabetizador	3	0
Articulaciones grupo con el grado común	14	0
Articulación-Acuerdos temáticos	8	0
Articulación-Enfoque	1	0
Articulación grupo con el grado de aceleración	4	0
Ausentismo- Pocos avances	4	0
Cambio de posición	5	0
Destinatarios- Perfil	7	0
Dispositivos_ A medida	4	0
Dispositivos_ El mejor	8	0
Etapas-Puntos de partida	5	0
Intervenciones sobre Sistema- Unidades menores	13	0
Materiales	8	0
Organización del Encuentro- Momentos-Contenidos	11	0
Pedidos de los maestros	6	0
Progreso de los alumnos~	6	0
Sugerencias al maestro de grado común	8	0

Posteriormente se analizaron los fragmentos de las entrevistas vinculados con esas categorías, poniendo en relación lo expresado por las distintas entrevistadas con los tres ejes mencionados: dispositivos, organización de enseñanza, avances.

Códigos	Id	Nombre	Document
Ambiente alfabetizador (3-0)	1:12	El que se desarrolla ahora, lo..	Entrevista 1
Articulaciones grupo con el grado común (14-0)	2:12	En el grupo de la escuela 8 qu..	Entrevista 1
Articulación-Acuerdos temáticos (8-0)	3:2	imos que estos chicos se comía..	Entrevista 1
Articulación-Enfoque (1-0)	3:7	Para mí el mejor dispositivo e..	Entrevista 1
Articulación grupo con el grado de aceleración (4-0)	3:8	por qué habilitar otros espaci..	Entrevista 1
Ausentismo- Pocos avances (4-0)	3:23	A mi modo de ver, a veces ese ..	Entrevista 1
Cambio de posición (5-0)	4:3	¿Qué organización resulta más ..	Entrevista ;
Destinatarios- Perfil (7-0)	5:22	Si yo pudiera armar, yo haría,..	Entrevista ;
Dispositivos_ A medida (5-0)	6:22	Trabajé en general en escuelas..	Entrevista ;
Dispositivos_ El mejor (9-0)			
Etapas-Puntos de partida (5-0)			
Intervenciones sobre Sistema- Unidades menores (13-0)			
Materiales (8-0)			
Organización del Encuentro- Momentos-Contenidos (11-0)			
Pedidos de los maestros (6-0)			
Progreso de los alumnos (6-0)~			
Sugerencias al maestro de grado común (8-0)			

7. ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

En este trabajo nos hemos propuesto relevar los problemas y opciones didácticas tomadas en el desarrollo de propuestas de alfabetización de niños con sobreadad que no ha completado su proceso de alfabetización superado los dos primeros grados de la escolaridad y que asisten al Programa de Aceleración. Para ello, hemos establecido estos ejes de análisis: las características de los **destinatarios**, los **dispositivos** y las **articulaciones** realizadas entre los distintos espacios y las opciones didácticas que se asumen, las **intervenciones que se realizan para promover progresos** en los participantes en el espacio grupo. Finalmente, a partir de estos ejes, identificar los aspectos específicos de la propuesta destinada a alumnos “más grandes” que aún no han completado el proceso de alfabetización, lo que se valora y recupera de las propuestas desarrolladas en los pequeños grupos y lo que identifican como vacancias o cuestiones a revisar y profundizar de la propuesta del Programa para estos grupos.

En primer lugar, queremos mencionar que cada uno de estos ejes guardan una relación de interdependencia en las consideraciones que presentan las entrevistadas:

- Los destinatarios constituyen el eje central de la propuesta pues el modo en que las entrevistadas definen sus características, atraviesa las decisiones sobre el dispositivo, las propuestas de enseñanza y lo que se identifica como progreso en los aprendizajes.
- Los dispositivos no pueden analizarse con independencia de las características de los destinatarios y de la relación del Programa con la escuela- que tiene efectos en lo que acontece en cada espacio (grado y grupo)-. La elección del que se considera “el mejor” toma en consideración justamente las características de los destinatarios y las condiciones que se generan entre los distintos equipos docentes.
- La organización de la enseñanza y las opciones didácticas que se asumen dialogan con las características de los destinatarios, los materiales disponibles, las intervenciones que consideran clave y las situaciones que resultan más complejas de implementar. Además, las articulaciones que se establecen entre los distintos espacios, tienen incidencia en las opciones didácticas que se toman durante el desarrollo de las propuestas de los grupos.
- Finalmente, los avances y progresos que se señalan parte de la consideración de los puntos de partida de estos destinatarios, del cambio de posición respecto a la

escuela y la lengua escrita y de la potencia de los acuerdos con las maestras de los grados comunes. Estos avances, provocan la modificación y variación de los dispositivos que se ofrecen. En este sentido, se arman dispositivos “a medida” de los destinatarios, sus progresos y los acuerdos con la escuela.

7.1 Un nuevo contrato

Los destinatarios del grupo de alfabetización son alumnos que cursan diversos grados de la escuela primaria común. En general, presentan uno o más años de edad con respecto a la edad teórica establecida por el sistema educativo para el grado que cursan. En ocasiones, tienen dificultades para sostener una asistencia a clases y llegan al Programa debido a su sobreedad o bien porque las docentes descubren que, aun cuando han transitado varios años en la escuela, no completaron el proceso de alfabetización inicial. La mirada sobre las trayectorias escolares que realiza el Programa, visibiliza las dificultades de este grupo con “sobreedad” y permite advertir en qué situación se encuentran con respecto a su proceso de alfabetización. Así lo afirma, una de las maestras más antiguas en el Programa que trabaja en una de las escuelas que atiende a población de sectores más vulnerables de la ciudad:

A esta escuela le pasa, con estos pibes y pibas, que muchas veces ni se enteran de su recorrido hasta que nosotras preguntamos qué pasó de primero a tercer grado y por qué no escriben, no muestran escritura. Y tal vez tuvieron intervenciones de buenos docentes, de maestras recuperadoras. Por ejemplo, de una chica me dicen: esta chica es divina, se porta bien, ayuda a la maestra... Y vas analizando ...como no podía escribir se convirtió en ayudante y así fue pasando de grado. Y aprendió muchas cosas: a tener buenas notas por tener todo completo y todo copiado ... Incluso la maestra me dice de ella: a mí me entrega los trabajos prácticos perfectos. Y no puede leer y escribir por sí misma.

(F. Maestra de grado de aceleración y grupo)

Es posible identificar algunas recurrencias a la hora de enfrentarse de manera autónoma con la lectura y la escritura: la copia, la resistencia a mostrar escritura por sí mismos, la negativa o evitación a leer y arriesgar alguna interpretación de un texto o bien la resistencia a re- leer lo que han producido y completar o corregir su propia escritura. Estas características se mencionan en todas las entrevistas; por ejemplo, C. (asistente técnica)

quien trabaja con F. (maestra del programa en dos espacios en simultáneo: grado de aceleración y grupo de alfabetización) así lo señalan:

La mayoría de los chicos ... avanzaron en sus hipótesis. Cuando comenzaron escribían “en silábico” y ahora ya muchos pueden hacerlo alfabéticamente pero todavía necesitan intervención, sostén... Mejoraron mucho la disposición al trabajo. No querían escribir, se enojaban, se distraían mucho, decían que no sabían, les faltaba mucha información. Si retomábamos algo para revisar lo consideraban un reto [se refiere a retar, amonestar] y no querían seguir ...fue y es un trabajo muy artesanal con ese grupo. También algunos empezaron a entender los sentidos de la escritura y me piden escribir mensajes o le escriben a (su maestra de grado) en el escritorio o incluso se insultan por escrito...

(C. Asistente Técnica)

Al principio es: “No, yo no escribo”. “Copialo y yo lo copio”. No hay predisposición para la escritura; al principio, no quieren. No hay forma de ponerlos a escribir y luego, cuando escriben, no quiere mostrar. Ocultan el error porque saben que le faltan letras o que puede “estar mal” (...) al principio se copian, copian todo el tiempo porque lo que más quieren es hacerlo bien.

(F. Maestra de grado de aceleración y grupo)

El miedo a leer y escribir, el enojo e inclusive el llanto y las angustias también forman parte de los primeros meses, a veces largos meses, en este pequeño grupo. En este espacio, se contrata un modo de trabajo que es intenso, que requiere mostrar escritura y mostrarse en prácticas de lectura y escritura que, en ocasiones, no han sido habituales para estos alumnos. Ello implica un nuevo contrato didáctico que necesita avanzar en la confianza mutua entre estudiantes y docentes y también en una exigente y a veces incómoda tarea de revisar lo producido, de dejar marcas que permiten advertir la distancia entre la propia escritura y la escritura convencional. Y es precisamente esa distancia la que se quiere ocultar, la que provoca temor y disgusto.

Le da mucho miedo escribir en la hoja que va a quedar en la carpeta. Entonces empezamos implementar una hoja borrador. Yo le digo: Mira ésta es una hoja borrador y cuando está

listo lo pasamos a la carpeta. Por ejemplo, me dice está la “erre” y pone la r y luego pasa todo a su hoja definitiva. Así para producir una palabra.

(E. Maestra de grado de aceleración)

Casi todos los pibes que tuve no se animan a escribir. Dicen: dame para copiar y me acuerdo como se escribe. M. lloraba; le iba bárbaro en matemática, pero cada vez que tenía que escribir algo se ponía a llorar, a pedir por favor que le pongamos algo para copiar o decir “Yo no sé escribir. Yo no sé escribir”. ¡Y no había forma! Para un pibe que está en esa posición y que no te conoce decirle “Escribilo como vos puedas” no servía.

(A. Asistente Técnica)

Como vemos, este nuevo contrato supone la consideración del error como parte del proceso constructivo de nuevos conceptos, la representación de lo que significa leer y escribir y modificar la percepción de sí mismos acerca de la propia capacidad para aprender.

La propuesta también varía según las características de los chicos. El trabajo es un poco artesanal. Sabes que hay un momento con algunos chicos en el que, si propones revisar, pensar, volver a empezar, señalar algo puede “empeorar” la situación. Es necesario construir un espacio de confianza donde fluya la escritura y la lectura y se habilite la posibilidad de equivocarse. Del mismo modo ocurre que a veces se saturan de algunos temas que sostenemos y es necesario cambiar.

(C. Asistente Técnica)

En lo que respecta a los niveles de conceptualización del sistema de escritura, la negativa a escribir dificulta el análisis de las producciones. En las entrevistas, están representadas distintas etapas, incluso se identifican escrituras correspondientes a niveles iniciales de conceptualización.

D. no escribía su nombre ni siquiera de manera no convencional, manejaba algunas cuestiones de variedad sin relación con lo sonoro y todavía no aparecía “lo cuanti”. Ahora estamos avanzando, está en un nivel 2-presilábica. Cursa tercer grado con dos años de sobreedad. Otra de las chicas es J. con poquita “cultura escrita” disponible, no se animaba a escribir y era difícil ver qué hipótesis manejaba porque si no era copia había resistencia a

escribir. J tiene un tema al hablar, un tema de dicción. Estamos trabajando con el EOE para conseguir unos turnos con fonoaudiología. No se le entiende bien y fue quedando “como al costado” ... “Bueno, como ella no sabe hablar bien, no habla, no se le entiende por eso no escribe...”- algo así argumentan los maestros. Entonces, fue pasando y llegó a tercero en estas condiciones.

(A. Asistente Técnica)

En este grupo había seis que empezaron silábicos; en general ponían una por sílabas y ahora están escribiendo con todas las letras; sus problemas tienen que ver con los grupos consonánticos, con algunas omisiones o que juntan las palabras.

(F. Maestra de grado de aceleración y grupo)

(...) me refiero a niños que no pueden leer y escribir por sí mismos, que a la hora de leer te dicen “yo no sé leer”; que pueden reconocer su nombre escrito entre otros nombres, que muy de a poquito lograron reconocer algunos nombres... niños que, respecto de la lectura, podían llegar a identificar, a localizar una palabra entre tres- muy diferentes entre sí- y dándoles todo el contexto. Yo les digo en estas tres palabras dice: mariposa, conejo y loro, ¿cuál es cuál? Y a veces podían identificarlas y a veces no. Y respecto de la escritura con escritura presilábica o sea niños que o bien escribían letras sueltas sin establecer relación con la sonoridad o bien intentando establecer relación, pero muchas veces sin valor sonoro convencional o pidiendo mucha ayuda: “¿es la ma? ¿cuál es la ma? porque no tenía ni idea de cuál poner.

(B. Asistente Técnica)

Como hemos anticipado, es posible analizar estas afirmaciones de docentes y asistentes técnicos en términos de las conceptualizaciones de Kurlat acerca de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adulta. Es decir, las tres hebras presentes en estos procesos: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura como primera hebra (Ferreiro y colaboradores, 1983) que aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por las que denomina ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’ (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2013) -que constituyen la segunda y tercera hebras-. Sobre procesos psicosociales (modos de conceptualizar el sistema de escritura, formas de concebir dicho objeto social y cultural; consideraciones acerca de cómo se aprende y cómo

se enseña; procesos que condensan una imagen de sí que el sujeto ha elaborado como aprendiz, como lector y escritor) se entrelazan, procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones del sujeto, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Es decir, los procesos didácticos se inscriben a la vez como procesos psicosociales. La enseñanza se apoya y a la vez tiene efectos sobre los procesos psicosociales: puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obturando el avance conceptual.

Al describir a los destinatarios de estos espacios, resulta insuficiente solo aludir a la etapa con respecto a los niveles de conceptualización. En este sentido, hay alumnos cuyas escrituras pueden identificarse a etapas presilábica, silábica, silábica- alfabética y algunos que persisten en los problemas ligados a sílabas complejas y segmentación de palabras. Tal como puntualizan las entrevistadas, se trata de niños que muestran una posición particular con respecto a la lengua escrita y la escolaridad y la instalación en ciertas prácticas “evitativas” a la hora de producir o leer por sí mismos. No olvidemos que están transitando su escolaridad en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Aun cuando sus trayectorias escolares sean discontinuas o presenten inasistencias reiteradas, han avanzado hasta tercer grado, cuarto e incluso, grados superiores. Nótese que nos estamos refiriendo a un cambio de posición más que a la construcción de una posición pues estos niños, que transitan la escuela y han sido objeto de múltiples intervenciones, construyeron un modo peculiar de enfrentarse con la lectura y escritura cuando la exigencia de la escolaridad así lo requería: la copia, le evitación de la escritura autónoma, cierta invisibilidad en el modo de estar en la escuela o una sobre adaptación al “oficio de alumno”.

Revisar la escritura para completarla se va construyendo; al principio no hay forma porque no quieren equivocarse. Y saben que se van a equivocar. Y te ruegan: “por favor, decime cuál va” (...) Por eso, yo se los digo claro: si ustedes siguen copiando no van a aprender y nosotros estamos que aprendan. Para ayudarlos necesito saber qué es lo que hacen bien y qué es lo que hace mal. Si yo no lo sé, no los puedo ayudar. Entonces necesito que dejen de copiarse. Esto lo digo de manera insistente. Y con el tiempo se van liberando de todo eso y están más liberados con eso de equivocarse; tratan de ir a buscar los carteles para completar y que les quede bien escrita la palabra.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Hay un nene que responde “yo no sé leer, no sé escribir” y ahí se queda. Con ese chico estuvimos 3 meses leyendo Robín Hood, mirando videos ... hasta que entró y se animó a dejar alguna marca y a mostrar que él sí podía escribir.

(A. Asistente Técnica)

Como sabemos, más allá del enfoque curricular vigente, las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura, varían. La copia del pizarrón, las pocas producciones escritas como escrituras por sí mismos y las intervenciones docentes centradas en aislar e identificar fonemas, están presentes en muchas aulas y se evidencian en los momentos iniciales de la participación en el espacio de aceleración (la salida “hacia la copia” y la pregunta sobre la letra son recurrentes). Esta situación daría cuenta de ciertas ideas con respecto al proceso de alfabetización presente en otros enfoques.

Grunfeld (2018) así lo resume:

Desde hace décadas existe un importante debate entre dos líneas teóricas de investigación: el cognitivismo y el constructivismo psicogenético. Ambas líneas indagan sobre la adquisición de la lectura y la escritura; uno de los aspectos que lleva a la confrontación entre estas propuestas se refiere al modo en que los niños toman conciencia de las unidades menores de las palabras, es decir, de los fonemas. (...) El término conciencia fonológica (CF) se define como la habilidad para identificar, segmentar y manipular de forma intencional las unidades constitutivas del lenguaje oral – los fonemas (Defior, 1996). Gran parte de estas investigaciones se caracterizan por clasificar a los niños por el nivel lector (pre-lectores y lectores), sus respuestas generalmente las clasifican de manera dicotómica: correctas e incorrectas y las evalúan en contextos meramente orales.

Desde la postura cognitivista se afirma que como la CF no es un aprendizaje natural, es necesario un entrenamiento específico a través de ejercicios de reconocimiento de rimas, ritmo, segmentación de palabras en sus sílabas, identificación de los fonemas iniciales de palabras o seudopalabras, segmentación de palabras en sus fonemas, síntesis o combinación de fonemas para formar palabras, etc. Estos ejercicios que forman parte de las tareas experimentales en estas investigaciones son sugeridos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura en la escuela y son considerados como pre-requisitos para este aprendizaje. El presupuesto de los investigadores de esta perspectiva teórica es que la resolución de tareas de segmentación de forma oral garantiza la misma posibilidad en la

escritura. La escritura es concebida en relación directa con la oralidad, como si hubiese una correspondencia lineal entre las unidades gráficas y las unidades sonoras. A mayor habilidad en la segmentación oral, mayor posibilidad de comprensión de las unidades de la escritura (Grunfeld, 2018:2).

Cuando retomábamos las investigaciones de Kurlat (2014), se identificaban intervenciones didácticas centradas en el descifrado, la copia y la marcación del error como un modo que subraya, en los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización que asisten a los centros. Estas intervenciones, que obturan la apropiación del sistema y obstaculizan el cambio conceptual, fueron descritas como: la apelación a la búsqueda de idénticos, la copia de un modelo sin reflexión sobre lo que se copia; la búsqueda por parte del docente, de la respuesta correcta desde el punto de vista alfabético, sin intentar conocer la lógica del sujeto que subyace a su producción o su interpretación (cuya contracara es la marca del error, de lo que 'falta'). Las consecuencias de estos modos de intervenir en los procesos de alfabetización, tienden a reforzar la posición construida de responsabilidad personal frente al no saber leer y escribir.

En continuidad con estas consideraciones, nuestras entrevistadas mantienen una férrea posición en contra de la copia y se esfuerzan por conocer los modos en que se interpreta la escritura teniendo en cuenta los aportes de la teoría psicogenética y prácticas de enseñanza constructivista.

Tal como menciona Castedo (2018):

... la perspectiva que se sostiene para la enseñanza, toma en consideración las ideas de los niños con respecto a la lengua escrita y, teniéndolas en cuenta, propone situaciones e intervenciones generales – para todos, con independencia de sus etapas en la adquisición del sistema- y específicas, según cada etapa y los problemas que se enfrentan.

No consideramos que nuestra propuesta de enseñanza sea implícita por el hecho de que no enseñemos “directamente” las relaciones fonema-grafema, por mencionar uno de los puntos de controversia. Porque tampoco es que esas relaciones no se abordan de ningún modo. Lo hacemos cuando resulta asimilable para los chicos y, mientras tanto, desplegamos otras intervenciones para lograr que esto suceda. Cuando ya pueden producir escrituras distintas para palabras o enunciados distintos, empezamos a intervenir para que interpreten las partes de la palabra y establezcan relaciones entre la interpretación del todo y la de las partes, para

que vayan tomando en cuenta que las diferencias entre las escrituras se vinculan con la pauta sonora del habla (Castedo, 2018:108-109).

Finalmente señala:

(...) Sería muy extenso explicar aquí todos los tipos de escrituras que pueden transitar desde los garabatos hasta la escritura diferenciada y desde los primeros intentos de poner en correspondencia lo oral y lo escrito hasta la escritura convencional, pero desde el punto de vista de la enseñanza siempre es el mismo criterio: situaciones de escritura con sentido con intervenciones comunes a todos los chicos e intervenciones específicas para niños con distintas posibilidades de escritura (Castedo, 2018:108-109).

Las opciones didácticas que se realizan desde la propuesta del Programa, parecen atender estas consideraciones, pero se detienen en un asunto particular referido a las características de sus destinatarios: en la consideración de la historia y trayectoria escolar, en la posibilidad de construir un nuevo lugar en la escuela y en la construcción de un nuevo contrato didáctico. Este tiempo de construcción de nuevo contrato- que rige las relaciones entre estudiante- docente y lengua escrita (en los distintos espacios de la escuela)- parece necesitar establecerse luego de varios meses de trabajo. Aun cuando sean otras las intervenciones, las marcas de otros recorridos acompañando otros modos de aprender a leer y escribir, se hacen presentes en el espacio de aceleración y requiere de constantes re-contrataciones.

Los chicos que asisten a los grupos presentan recorridos didácticos diversos: algunos cursaron sus primeros grados - en general de manera intermitente debido a las inasistencias- participando del Programa Maestro más Maestro, de fuerte tradición constructivista. En otros casos, no han tenido acceso a propuestas cercanas al enfoque de enseñanza que se sostiene desde el diseño curricular de la ciudad. Sin embargo, las entrevistadas insisten que, en lo que respecta a la escritura, es necesario establecer nuevo contrato.

Siempre se parte del análisis del campo de restricciones sobre el cual se va a desarrollar la acción didáctica: qué tipo de escuela, su historia institucional, su historia de prácticas, su proyecto de enseñanza más global, etc. porque las diferentes ideas que impregnan las prácticas ya instituidas hacen que un nuevo proyecto de enseñanza encarne de maneras muy diferentes y esto no es un dato anecdótico sino esencial en el resultado de la

investigación. Toda escuela tiene un proyecto de enseñanza o varios en tensión, implícitos o explícitos, y acuerdos sobre su proyecto formativo. Tratar de entender en qué campo se va a insertar el nuevo proyecto para un o unos contenidos acotados es fundamental (Castedo, 2018:102).

7.2 Dispositivos y otro modo de estar en la escuela

Los niños que no completaron su proceso de alfabetización inicial asisten a un pequeño grupo que las entrevistadas denominan “grupo Alfa” o “grupo Viajeros”, en consideración del nombre de la colección de materiales del programa- *Grandes Viajeros*- que se utilizan en ese grupo. Los participantes, en simultáneo, desarrollan su escolaridad en un grado común o bien en un grado de aceleración. Es así como se distinguen dos dispositivos diferentes:

- Grados de aceleración con asistencia simultánea a un pequeño grupo de alfabetización que funciona en el mismo turno al que asisten al grado común o bien en contraturno.
- Grupos de alfabetización con alumnos que asisten a grados del segundo ciclo o cursan 3° grado con sobreedad y en simultáneo, asisten al pequeño grupo en su propio turno o en contraturno.

La organización de un pequeño grupo de alfabetización se articula: con el grado habitual que cursan los niños con sobreedad y que no han completado su proceso o bien con el grado de aceleración que ha sido conformado a los efectos de poder cursar y aprobar dos grados en un solo ciclo lectivo. Esta articulación, grado común- grupo de alfabetización o bien grado de aceleración- grupo de alfabetización presenta particularidades y pone en relieve también el sentido de estar en la escuela, el vínculo con los otros y con su propia percepción acerca de la posibilidad de aprender.

El trabajo con estos grupos pone en el centro de la escena el fracaso escolar. En este sentido, nos interesa particularmente, las conceptualizaciones teóricas de Bernard Charlot. A mediados de la década de 1980, el Grupo ESCOL, liderado por este investigador, se propuso comprender el sentido que para los niños de los suburbios parisinos tenía el ir a la escuela. Metodológicamente los estudios referidos a la relación con el saber buscan conocer y comprender las lógicas personales, cómo los sujetos estructuran sus categorías desde las cuales miran el mundo escolar. Se aleja de los postulados que explican el fracaso

en términos de posiciones sociales para incluir una perspectiva de análisis que integra aspectos psicológicos, sociológicos, antropológicos y didácticos. Bajo esta perspectiva, fracaso escolar en sí mismo no existe, lo que hay son niños en situación de fracaso. Así, el itinerario escolar no está determinado, exclusivamente, por procesos sociales (colectivos, estructurales), sino igualmente por decisiones y elecciones de los individuos.

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisolublemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar su relación con el saber (Charlot, 2008: 41).

Se pregunta entonces ¿Qué es lo que incita a un niño a trabajar? ¿Qué es lo que lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela? ¿Por qué un niño invierte o no en el campo de la escuela y, en general, en el del saber? ¿Qué lo impulsa?”

... ese sujeto ejerce actividades en el mundo y sobre el mundo, persigue objetivos en él, realiza acciones en él. Es evidente que esas actividades están relacionadas con la posición social que el individuo ocupa, pero esa posición no alcanza para dar cuenta de él. Esa actividad es conducida por móviles que deben ser comprendidos (donde se encuentra la cuestión del deseo, pero también otras cuestiones puestas por el psicoanálisis, como la de las identificaciones y desidentificaciones).¹ busca producir resultados, y la forma que adquiere depende también de lo que es necesario para alcanzar los objetivos previstos ... No se puede comprender la historia escolar, si no se tiene en cuenta lo que el niño hace en la escuela. (Charlot, 2008: 41)

Las preguntas que atraviesan esta perspectiva teórica también aparece en las miradas de las entrevistadas sobre los procesos que realizan estos alumnos en el grupo de aceleración. Son interrogantes que permiten pensar en los niños en la perspectiva de su constitución como sujeto: su relación con los otros, consigo mismo y con el mundo.

En el grupo de la escuela ... todas las chicas han progresado. Por un lado, avanzaron en el conocimiento del sistema y pueden escribir alfabéticamente pero por otra parte empezaron a participar de manera autónoma en prácticas donde es necesario leer y escribir ...piden escribir cartas cuando tienen algún cumpleaños o se llevan libros de la biblioteca, dejan notas para comunicar algo (“seño no hice la tarea”) y me piden llevarse poemas...En la

primera parte de este año notamos que pueden leer y resolver con autonomía las situaciones del cuadernillo de matemática.

(C. Asistente Técnica)

La consideración de la singularidad, la historia, la necesidad de escuchar e interpelar los sentidos y las prácticas de los alumnos dentro del espacio de los grupos, aparece como una búsqueda de las entrevistadas. Los procesos son diferentes aun cuando se identifican ciertas recurrencias. Por otra parte, los logros se vinculan con un “cambio de posición” en distintos órdenes: empiezan a estar de otra manera en la escuela, con sus compañeros y en el salón de clases de su grado.

Algo que yo veo mucho los grupitos que me está pasando muy lindo es el cambio de posición. Niños que venían y no se animaban hacer nada y de repente viene un compañero nuevo o un niño que en el aula está muy atrás y en el grupito es quien ayuda al que tiene al lado y se nota mucho el cambio de posición, la manera en que se sientan, en que hablan, en que empiezan a decir.

(B. Asistente Técnica)

Charlot identifica dos condiciones para que el sujeto se apropie del saber: es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es necesario que la situación de aprendizaje tenga sentido para él, que pueda producir placer, responder a un deseo. La segunda condición es que esta movilización intelectual induzca una actividad intelectual eficaz y para ser eficaz, esa actividad debe respetar ciertas normas impuestas por la propia naturaleza de los saberes que deben apropiarse. Desde la perspectiva de los grupos pertenecientes a las clases populares bastaría con escuchar y estar atentos para tener éxito. Y si eso ha ocurrido y fracasan, entonces el problema está en la profesora o el profesor no ha sabido explicar bien. Se pregunta entonces: ¿qué debemos hacer: trabajar con una pedagogía activa con un alumno que piensan que no son activos? El autor afirma que los estudiantes de barrios populares no están esperando una pedagogía activa; esperan una pedagogía segura que les posibilite pasar al próximo grado, una pedagogía sin riesgo.

Yo se los digo: Si ustedes siguen copiando nunca van a aprender a escribir Ustedes sólo copian... Ahora necesitamos que aprendan. Revisar la escritura para completarla se va construyendo; al principio no hay forma porque no quieren equivocarse. Y saben que se van a equivocar. Y te ruegan: "por favor, decime cuál va".

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Como se advierten en las consideraciones de las entrevistadas, existe una búsqueda por otorgar un sentido a la actividad y desarrollar una pedagogía activa. Promover que los alumnos asuman un riesgo, se muestren y desplieguen su actividad intelectual atraviesa las opciones didácticas que asumen

Los otros días pasó algo muy lindo con uno de los niños que empezó silábico, con muy poca autonomía en la lectura y escritura. Yo al principio arrancaba con él la actividad leyéndole la consigna y pensábamos juntos lo que vas a poner, le pedía que me lo dijera varias veces. Y el otro día, cuando le iba a leer la consigna me dijo: Ya está seño, yo puedo solo. Estaba escribiendo como es Huck porque están leyendo la novela Hacklberry Finn y luego, en el grado de aceleración, van a hacer una revista con el escape de Hack.

(E. Maestra de grupo)

Entonces, ajustar una propuesta de enseñanza no solo debe atender a considerar las etapas relativas a los niveles conceptualización sino también tener una mirada comprensiva de las marcas de exclusión y de enseñanza que están operando en el proceso.

G. tiene muchos intereses, pero estaba muy enojado con la escuela. Empezó bien pero no avanzó tanto como esperábamos. Él puede ir a buscar fuentes seguras pertinentes -cosa que antes no hacía-; establece relación con lo sonoro, pero es muy fluctuante a la hora de escribir, es según el humor con el que esté, produce una escritura más o menos completa. G. está enojado con cosas que le pasaron y cuando está bien puede conectar y trabajar y cuando no está bien es como volver al principio cada vez.

(A. Asistente Técnica)

Vínculo con el objeto de conocimiento, historia de las intervenciones didácticas y marcas de exclusión se observan- desde la perspectiva de las maestras y las asistentes técnicas- en los niños que participan de los grupos de alfabetización.

Con Sebastián, tuvo que pasar un cambio en su vida personal, que se fuera a vivir con su tío, para qué todo lo que habíamos trabajado antes de alguna manera se resignificara y empezará a mostrar escrituras. Hay muchas variables que aparecen: cómo estuvieron en la escuela, cómo se presentaron, que está pasando en su vida personal.

(A. Asistente Técnica)

Aun cuando se trate de un grado de aceleración -lo que podría facilitar la diversificación de la tarea y de las intervenciones dentro del aula del grado destinadas a los alumnos en proceso de adquisición de la escritura - las entrevistadas se inclinan por la conformación de un pequeño grupo fuera del aula.

En nuestro caso, [toman la opción de pequeño grupo] porque resulta mejor para la concentración de los chicos estar en un grupo reducido aparte. Si no se distraen mucho con lo que pasa o buscan modos de evitar la escritura. También les pasa que tienen vergüenza porque se dan cuenta que no escriben como los demás; en el pequeño grupo todos están más o menos en la misma situación y se animan más escribir.

(E. Maestra de grupo)

Para alfabetizarse, los chicos y chicas necesitan un espacio propio, por lo menos al principio porque así se sueltan mejor y construyen una seguridad que el grado común no tienen porque hacen cosas distintas y no siguen el ritmo de la clase o porque no quiere mostrar que no saben o porque se distraen.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

[Sobre por qué sería necesario asistir a un grupo si participa en un grado de aceleración] ... En un grado de aceleración hay entre 12 y 14 chicos. Pero la conformación grupal es un tema. Al principio puede haber enojos, desencuentros y en el contexto de esa dinámica que haya dos o tres que están muy atrás en el proceso de alfabetización los distraen, aunque se diversifique la propuesta.

(D. Maestra de grupo)

Si yo pudiera armar, yo haría, en contraturno lo más intensivo posible y sostener todos los días en su grado común. Hacer un trabajo lo más intensivo posible, cuatro a uno si querés, con niños con niveles cercanos.

(B. Asistente Técnica)

Como vemos, el trabajo en el pequeño grupo parece facilitar la puesta en tarea de los estudiantes pues en un grupo mayor se sienten expuestos a la mirada de los otros compañeros que se encuentran en mejores condiciones. El grupo permite evitar distracciones, construir cierta intimidad que favorece mostrar escrituras no convencionales, lanzarse a escribir por sí mismos superando la copia y compartir la tarea con quienes se enfrentan con problemas similares.

La organización de este espacio particular, aunque resulta más trabajoso para los docentes y requiere articulaciones con el grado común o de aceleración, redundará en un mejor aprovechamiento del tiempo.

Los chicos muestran inseguridad y no se sienten cómodos en el grupo más grande – aunque el grado de aceleración tenga 12 o 15 chicos- porque no pueden leer y escribir por sí mismo... Y si bien lleva tiempo preparar ese otro espacio, el tiempo de trabajo rinde mucho más cuando se trata de un grupo pequeño.

(E. Maestra de grupo)

Grupo de alfabetización en un horario exclusivo en contraturno dos veces por semana y trabajo en turno individual o en parejas una vez por semana es lo que mejor funcionó.

(C. Asistente Técnica)

Trabajar en conjunto con el maestro de grado sugiriendo, ayudando a adecuar alguna de las propuestas en el aula, pero me parece que sí o sí para que este arranque sea más fuerte, es importante tener ese espacio afuera del aula; me parece ideal en contra turno para no sacar lo del aula. A veces no se puede hacer por cuestiones más técnicas y de organización, pero creo que para los chicos que se quedaron por fuera [de la lectura y la escritura] necesita un

tiempo por fuera, con un grupo más chiquito y más la medida de sus problemas. Un trabajo más intensivo donde podamos volver sobre sus cosas que no pudiste agarrar en algún momento.

(B. Asistente Técnica)

El modo de estar en la escuela y con los otros –componentes presentes en la relación con el saber- se evidencia en espacio del pequeño grupo. Al parecer, esta nueva oportunidad y las condiciones que se generan para desplegar una actividad intelectual sobre estos objetos de conocimiento movilizan a un cambio de posición en la escuela y en el aula de su grado común. La posibilidad de reorganizar la trayectoria podría operar como un móvil para poner en juego recursos propios, para comprometerse con la actividad que se desarrolla en el grupo; podría operar como una buena razón para movilizarse, para ponerse en actividad.

Las entrevistadas aluden también a la relación con los otros pues en el aula hay que “esconder” lo que aún no pudieron aprender.

En nuestro caso, [toman la opción de pequeño grupo] porque resulta mejor para la concentración de los chicos estar en un grupo reducido aparte. Si no, se distraen mucho con lo que pasa en el aula y buscan modos de evitar la escritura. También les pasa que tienen vergüenza porque se dan cuenta que no escriben como los demás; en el pequeño grupo todos están más o menos en la misma situación y se animan más escribir.

(E. Maestra de grupo)

Aprender implica volverse capaz de regular una relación con los otros, es entrar en un dispositivo relacional, apropiarse de una forma intersubjetiva, construir una propia imagen de sí mismo. El pequeño grupo parece ofrecer una nueva ocasión para establecer estas nuevas relaciones con los otros, con los docentes y también con la escritura.

Tiene que ver con el clima que se genera, con el clima de confianza en el que estamos trabajando. Porque yo puedo decir “creemos en los chicos” pero además hay que materializarlo en acciones concretas (..) A veces ese primer momento no es cómo le fue el fin de semana, sino que la maestra dice: “Les traje un libro álbum que me gustó mucho. Les quiero leer.”

7.3. Articulaciones. Los contenidos. Las orientaciones sugeridas. Los progresos

Cuando se trata de articular el grado de aceleración con la instancia de pequeño grupo, algunas condiciones para la tarea compartida están aseguradas: los maestros de ambos espacios son parte del equipo del programa, el asistente técnico coordina la tarea en ambos espacios y el seguimiento de los progresos y la propuesta de enseñanza comparten un mismo enfoque. En cambio, cuando se trata de articular con el grado común, se complejiza la articulación: se trata de construir acuerdos en diversos planos con docentes que no siempre comparten los enfoques, expectativas de logro, propuestas de enseñanza.

Tomando en cuenta sobre todo esta segunda situación, nuestras entrevistadas aluden a las articulaciones que realizan en tres planos: contenidos de enseñanza, las orientaciones sugeridas por el equipo del Programa a las docentes del grado y las miradas sobre los progresos. Estas articulaciones ponen en evidencia la necesidad de un enfoque común sobre la enseñanza y una lectura singular y situada sobre los procesos que atraviesan los alumnos. Estos procesos no se refieren exclusivamente a tomar en consideración los problemas que enfrentan con respecto a sus niveles de conceptualización sobre la escritura. También supone, como nos advierten los autores mencionados, atender la singularidad de cada uno: su historia escolar y el modo en que cada ha construido una posición con respecto a sus posibilidades de aprender, el sentido que tiene para cada uno la escuela, lo que los moviliza a construir nuevos saberes.

Estas articulaciones entre docentes permiten advertir qué situaciones resultan más favorecedoras para el progreso y cuáles contribuyen a dejar a estos niños en su laberinto. Las dificultades para realizar acuerdos, muestra la tensión en la construcción de nuevos saberes didácticos y pedagógicos vinculados a nuevos formatos de escolares. Esto supone ensayos y revisiones y requiere de condiciones de trabajo compartido que no siempre están garantizadas.

Como hemos visto se valora el espacio de pequeño grupo de alfabetización como una instancia central para el trabajo con estos alumnos. A la hora de establecer los contenidos de trabajo, el equipo del Programa busca establecer acuerdos temáticos con el maestro de

grado, sobre todo recorridos lectores que permitan dar un marco de continuidad a los niños que participan en ambos espacios: el grado y el grupo.

Lo que nos viene dando mucho resultado es poder anticipar en el espacio de aceleración, los textos que se van a trabajar en el grado. Fue una apuesta porque pensábamos que eso podía salir muy bien o podía salir muy mal porque podría generar cansancio en los pibes “otra vez lo mismo”. Pero lo que pasó es que salió bien: los chicos decían “yo de este texto sé mucho porque lo trabajé en aceleración” y eso generaba mucha más participación en las clases (...) A veces lo que nos pasa es que si el docente no tiene una propuesta literaria concreta nos podemos demorar y esperar hasta que la proponga para ponernos a trabajar. Van pasando las semanas y no termina de haber una propuesta: una semana está trabajando con fábulas, otra, cuentos de terror. Entonces, en esos casos, nosotros tomamos nuestras propias decisiones y largamos con una secuencia que está abierta a la articulación. De hecho, muchas veces los docentes la terminan tomando en el grado común.

(D. Maestra de grupo)

Los acuerdos acerca de los recorridos lectores no son fáciles de establecer y en general, la propuesta de grupos, sobre todo durante los primeros meses de trabajo, se “independiza” de las propuestas del grado.

Lo hemos intentado pero las propuestas del aula se empiezan a distanciar... no solo por las diferencias en relación a las propuestas de alfabetización inicial sino por qué se da un picoteo de temas. El desarrollo tiene que estar anclado en una propuesta para el grado donde se hayan elegido textos que valen la pena leer y nos está pasando que se usan muchos textos de manuales con explicaciones muy condensadas, poco claros o con poca riqueza para expandir situaciones de alfabetización. Lo probamos poco... si fuimos una vez con una propuesta de Materiales. Pero terminamos yéndonos para otro lado porque se distanciaron las dos propuestas.

(A. Asistente Técnica)

Sostener momentos de planificación compartida con la maestra del grado común no suele ser una inversión del tiempo de trabajo que se prioriza en el caso del maestro de grado.

Nos es difícil encontrar el tiempo con el maestro para pensar una propuesta conjunta. Por otra parte, cuando los chicos vienen “muy atrás” nosotros necesitamos una propuesta particular con ellos: tipos de textos más despejados, textos con imágenes...Y si bien la escritura la contextualizamos en lo que estamos leyendo o investigando necesitamos un tiempo para para mirar “sistema”, para detenernos en la escritura de la palabra. Y eso a la maestra de cuarto y quinto grado le queda muy chico con respecto a lo que le está proponiendo a todo el grupo. No necesita eso. Entonces no siempre podemos coordinar. Pero estaría buenísimo poder hacer bloques de contenido comunes para que los chicos cuando vayan al espacio de aceleración puedan estar leyendo y escribiendo con algo similar a lo que están haciendo en el grado. Lo hemos intentado, pero nos pasó que en el grado se sostiene poquito el tema (...). Por ejemplo, con un maestro armamos una propuesta de “seguir al autor” y leyó dos cuentos de Liliana Bodoc y después no leyó y pasó a otro asunto. Estaría buenísimo articular una propuesta más general en la que pudiéramos hacer recortes más específicos en el grupo alfa.

(D. Maestra de grupo)

Y la verdad es que el tiempo de interacción con los maestros de grado es poco. El trabajo con el maestro de aceleración, con las familias, más todo el tiempo que llevan las interacciones institucionales, hacen que las propuestas terminan siendo como “tips”. No las trabajamos fuertemente como si lo hacemos con nuestros maestros de aceleración: por qué y el cómo intervenir.

(A. Asistente Técnica)

Estos acuerdos sobre recorridos lectores se facilitan cuando se trata de una articulación entre el grado de aceleración y el grupo de alfabetización y son más complejos cuando se trata de articular con docentes de grados comunes.

Pero la idea es que los chicos y chicas que van al espacio de grupo ya estén en tema, que las lecturas se hagan en el grado para en el espacio de aceleración más reducido se pueda usar para focalizar algunas cosas más puntuales. Este año vimos que era necesario trabajar sistema de escritura ajustando las actividades a la etapa del proceso en que se encuentran y a problemas que tienen en particular estos chicos. Ahí nos bifurcamos con la docente: ella

se queda haciendo un trabajo con todos de escritura por ahí más extensa y yo me voy con el grupo para trabajar escrituras más breves, situaciones revisión y centradas en el sistema.

(E. Maestra de grupo)

En el ideal, me gusta más cuando podemos articular con el grado; eso pocas veces sale bien. Muchas veces porque trabajamos con niños de distintos grados que están haciendo cosas diferentes en sus grados. Lo que me pasó y vi fuerte este año, es que cuando le damos un dispositivo así muy organizado y muy armado es muy difícil que los chicos no quieran venir. Cuando ya empezamos a traccionar en otras cuestiones que se parecen un poco más a los temas y propuestas del grado, hay más resistencia.

(B. Asistente Técnica)

Como vemos, la falta de momentos sistemáticos del equipo del Programa con los maestros de grado común para realizar acuerdos sobre recorridos lectores es un asunto que se menciona como un obstáculo en el dispositivo de trabajo y tiende a depositar, en el espacio de grupo, la posibilidad de realizar las intervenciones específicas sobre los procesos de alfabetización. En una primera etapa del trabajo, la iniciativa acerca de qué hacer con los participantes del pequeño grupo cuando están en su grado común corre por cuenta de las maestras y asistentes técnicas del Programa. Las sugerencias sobre cómo diversificar el trabajo en el aula, son puntuales y no siempre se logran interpretar e implementar.

¿Y si te preguntan qué hago yo con este alumno cuando los tengo acá en el aula?

Esa pregunta es general no está... Lo que yo le pregunto es lo está trabajando y le propongo: podés usar las imágenes del texto para escribir el nombre de la familia de Ana Frank; pueden completar una ficha con el lugar donde nació... Nosotras le damos ideas de que trabajar. Algunos chicos -no todos, pero algunos de esos chicos- tienen algo que aprendieron muy bien a la escuela que la copia. Entonces, mucho lo que sucede en el grado común es que copian y copian del pizarrón, copian del libro. Entonces los maestros los tienen haciendo ese trabajo y con ese trabajo –supongo- se conforman o sienten que esos chicos están haciendo algo.

(F. maestra de grado y grupo de aceleración)

Para el trabajo en el aula, lo que solemos pedirles es que les anticipen los textos que van a trabajar y se los lean antes, que si van a dar cuatro preguntas que trabajen una pregunta

con ellos sobre la respuesta que ellos van escribir. Nos cuesta más bastante que diversifiquen algunas intervenciones: poner textos menos extensos, ofrecerle la mano para que los chicos puedan dictar la respuesta. Muchas veces vamos al aula a buscar a los pibes los vemos en un rincón, haciendo nada. Les es difícil “calzarse” esa diversificación porque no tienen herramientas respecto de la alfabetización, no es de mala gana.

(A. Asistente Técnica)

Cuando es posible el trabajo durante un tiempo mayor de un mismo texto en ambos espacios, es la maestra del Programa la que prepara actividades que acompañen el proceso.

Yo le preguntó a la maestra que están trabajando. Por ejemplo, en este caso están trabajando una novela Peter Pan. Entonces yo preparo actividades en el marco de esa lectura más vinculadas con el sistema. La demanda de los maestros es que no nos vayamos con otros temas porque lo sacamos dos bloques por semana-que es un tiempo importante- y si nosotros hacemos otra secuencia o trabajamos con otros textos después los niños cuando vuelven al aula -el comentario en general- es que se sienten muy perdidos. Por eso yo siempre trato de ajustarme a ese contexto y luego las actividades las armo yo. Y no hago las mismas actividades que está haciendo la maestra. Por ejemplo, si están leyendo Peter Pan, leemos un capítulo de Peter Pan, trabajamos con palabras seguras, palabras vinculadas con ese tema texto. Y eso viene funcionando con los maestros.

(E. Maestra de grupo)

La articulación entre los dos espacios – el grado y el grupo- exige acuerdos sobre el enfoque y la mirada sobre los procesos y progresos. Esto constituye un obstáculo que ha sido señalado por las entrevistadas.

Otro problema que tuvimos de articulación este año es más un problema de enfoque. Un ejemplo es lo que pasó con T. Es un niño de cuarto grado que lo tomamos el año pasado y avanzó rápidamente en sus estrategias de lectura. Era muy hábil para identificar palabras, aunque no leyera convencionalmente. El año pasado le propusimos trabajar con Grandes Viajeros, pero le quedaba “muy grande” era muy difícil para él. Lo retomamos a fin de año y lo pudo hacer muy bien. Trabajamos con Erik, el rojo y estaba previsto Marco Polo a vuelta

de vacaciones. Ahora observamos que tiene dificultades con las sílabas complejas y los grupos consonánticos, pero ha avanzado muchísimo. Cuando pasó a quinto grado, a su maestra le hizo ruido que pasara sin escribir convencionalmente, de manera completa. Entonces ella lo que propuso fue comenzar con un cuadernillo de aprestamiento y luego seguir con el cuadernillo Dale que en el caso de la escuela... lo trabajan algunos maestros recuperadores.

(D. Maestra de grupo)

Como ya hemos mencionado, conviven en el aula y la escuela, enfoques diversos con respecto a la adquisición del sistema de escritura. En este caso, se hace mención a Dale!, una propuesta a cargo de Beatriz Diuk¹⁵, investigadora del Conicet, destinada a niños que tenían más de 8 años que aún no logran leer y escribir. Se organiza una propuesta personalizada para dar apoyo bajo el supuesto de que a estos niños no se les ha enseñado adecuadamente. Las maestras de los grados comunes esperan que el trabajo de revisión sobre la escritura y la reflexión sobre el sistema ocurran en el espacio de pequeño grupo. Sin embargo, cuando se ha construido un lazo de confianza y se sostienen los intercambios con las maestras de los grados comunes, las entrevistadas advierten que van integrando algunas propuestas y sugerencias en las situaciones de escritura que se desarrollan en el aula del grado común.

En general, las dos maestras que están a cargo de cuarto grado dejan que escriban. Hay una maestra que cuando se trata de un texto más extenso llama al chico y le pide que le dicte y hace un texto por "dictado al maestro" ... Hay niños que tienen mucha autonomía en la escritura, aunque le falten letras. Hay otros que se sienten más inseguros. Ahora los maestros están teniendo otra mirada y permiten que tenga esa inseguridad y les preguntan: ¿Qué querés poner? Préstame el lápiz que escribo por vos. Son maestros que dejan que los pibes escriban y si escribieron un texto extenso por ahí me piden que lo revisemos afuera. Es un diálogo fluido me piden una intervención que por ahí no la pueden hacer en el grado grande, como revisar textos extensos y ver los problemas con el sistema...

(E. Maestra de grupo)

Las sugerencias que el equipo del Programa les ofrece para acompañar a estos niños en el grado común, ha sido también objeto de indagación. No solo se trata de que abandonen

¹⁵ <http://propuestadale.com/programas>

la copia como modo exclusivo de escritura sino también animar a las maestras de los grados comunes a que, en el salón de clase, puedan desplegarse algunas de las prácticas que se desarrollan en el grupo.

Otra cosa que quiero decir es que los chicos son grandes copistas (...). Entonces, otra cosa que le decimos es “que le presten la mano” porque la forma de evaluar algunos contenidos no es solamente viendo cómo escriben a nivel sistema sino viendo cómo pueden armar esa respuesta. Entonces, para armar esa respuesta, que le presten la mano.

(C. Asistente Técnica)

Por ejemplo, a los que demoran en la copia, ofrecemos al maestro que nos pase algunas de los textos que él va a copiar en el pizarrón para que nosotros lo pasemos en compu... O pedirles las actividades que van a hacer o decirle que resuelva directamente y luego nosotros le armamos un papelito con la consigna y se lo pegamos.

(E. Maestra de grupo)

Además de desplazar la copia como modo casi exclusivo de escritura, se proponen poner en juego situaciones de dictado al maestro, adecuaciones en la extensión del texto y en el tipo de consignas de escritura.

Por ejemplo, que si no pueden leerles antes a los chicos los textos que van a trabajar con todos que nos lo den a nosotros y nosotros se los leemos; que piensen antes qué propuestas de escritura van a hacer y que elijan una propuesta particular para estos chicos; que sepan que en algún momento van a intervenir en esa propuesta. (...) Por ejemplo, en un cuestionario, elegir, ir dándoles de a una pregunta, no darle todas las preguntas.

(A. Asistente técnica)

Las entrevistadas afirman que en general no se les solicitan propuestas para la intervención en el aula común. Más bien se deposita confianza en el espacio de grupo para promover los avances en el proceso. La preocupación sobre propuestas compartidas en ambos espacios surge del equipo del Programa y encuentra mejores condiciones cuando ya ha avanzado el año o incluso durante el segundo año de implementación.

Generalmente los maestros nos dicen no sabemos qué hacer y nos dejan que hagamos. Nos piden que las mostremos producciones, nos piden que los evaluemos nosotros, que estemos en las entrevistas con las familias y que hagamos los boletines. Todavía diversificar la tarea en el aula es algo más nuestro, en nuestra relación, en nuestro modo de ir a buscar al maestro.

(E. maestra de grupo)

Con los maestros se armó un vínculo de confianza, pero no nos suelen pedir mucha propuesta. Nosotros lo que solemos hacer en la segunda parte del primer año que están en Programa o en el segundo año que participan los chicos del espacio de alfabetización, es dejarles materiales que puedan hacer en el grado (...) Cómo sabemos que a veces en el grado no saben qué hacer, ofertamos material, ofertamos secuencias para que se enfrenten con menos desafío en lo que respecta la producción didáctica.

(A. Asistente Técnica)

Para las entrevistadas, aquello que se puntualiza como progreso toma en consideración el punto de partida de quienes participan del grupo de alfabetización en diversos planos: “largarse a escribir”, no tener miedo a equivocarse, dejar de solicitar ayuda al docente de manera permanente, adquirir autonomía; todos estos asuntos se puntualizan como avances más que la alusión explícita al pasaje de niveles de conceptualización de sistema de escritura. El cambio con respecto al modo inicial de presentarse frente a una propuesta de escritura es el primer signo de progreso: pasar de la negativa a escribir a producir escritura por sí mismos más allá de la copia.

El progreso es cuando pasa que le decís: “Bueno, vamos a escribir...” y se sienta y escribe. Al principio es: “No, yo no escribo”. “Copialo y yo lo copio”. No hay predisposición para la escritura; al principio, no quieren

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

En los grupos, entrar en una nueva modalidad de trabajo en la que mostrar escrituras incompletas y revisar y corregir lo producido, resulta central. Por eso, cuando se logra poner en juego estas prácticas, se señalan como un progreso importante.

No hay forma de ponerlos a escribir y luego, cuando escriben, no quiere mostrar. Ocultan el error porque saben que le faltan letras o que puede "estar mal". Solamente te muestran la escritura de algunas palabras que están como muy trabajadas, pero para no volver a corregir esa escritura. Eso también es un avance: cuando les podés decir: ¿Está seguro que aquí no faltan algunas letras? o "¿Acá dice tal cosa?" Y ellos leen y te dicen: "Me faltó tal o sobra tal" y corrigen o tachan. Y eso es el avance.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

La adquisición de autonomía y la lectura y escritura "extramuros" del grupo es otro indicador de progreso que las entrevistadas destacan.

Cuando D. dice "en mi casa mostré que ya sé escribir mi apellido"; cuando un día estaba en el comedor de la escuela y vino una niña y me dijo "leí un cartel en el que dice Día de la memoria" ... O cuando uno comenta que en la casa ...mostraron que ya saben escribir algunas palabras o los que están leyendo carteles por la calle, o el que se hace las rayitas para controlar la cantidad de letras. Cuando ves que los pibes ganan autonomía porque la autonomía es un temón.

(D. Maestra de grupo)

Las etapas finales en el grupo de alfabetización se identifican cuando los alumnos ya lograron entrar en una nueva modalidad de trabajo, despliegan prácticas de lectura que los muestran resueltos a enfrentar textos complejos, revisiones autónomas sobre su propia escritura y se enfrentan con problemas propios de un periodo cuasi alfabético.

B. empezó en el grupo Alfa en cuarto grado y odiaba aceleración porque en el aula pasaba desapercibido, a veces se dormía y cuando venía aceleración se enojaba ...no quería estar en un grupo de 8 donde vos estás poniendo la lupa. El año pasado estaba en quinto y transitada todos los problemas de segmentación y los que estuvimos hablando antes [se refiere a las sílabas complejas y grupos consonánticos] y ahora está escribiendo convencionalmente y tiene una cultura literaria importante (...) hablando de libros gordos B. me dice que hay un señor que escribe libros gordos de terror y hay uno de un payaso que es la película de It. Entonces yo le digo sí que es Stephen King que escribió otros libros que fueron películas de terror como Carrie, El resplandor. Y ahora anda con el libro It bajo el

brazo y lo lee ejerciendo todos los derechos del lector y no se amedrenta ante un libro gordo. Porque justo yo lo conseguí y se lo presté. Estos pibes en 2 años hicieron ese proceso... 2 años no es nada, pero al mismo tiempo es un montón para alfabetizarse. Me quedé pensando en nuestro papel de abrir... él se fascinó, yo le conseguí el libro y no se amedrentó.

(D. Maestra de grupo)

Estos avances se posibilitan a partir de algunas condiciones que las maestras destacan como fundamentales: saber mucho sobre el tema que van a escribir y generar un clima de seguridad y confianza a partir de lo mucho que aprendieron sobre un tema que ha sido objeto de lecturas e intercambios

Lo que ayuda al progreso es haber trabajado mucho el tema haber hablado mucho sobre que vas a escribir, incluso haber hecho ensayos de esa escritura antes. Cuando los chicos saben lo que van a escribir esa autonomía sale más fácil cuando son temas desconocidos o que se trabajaron poco, cuesta más.

(E. Maestra de grupo)

Lo que me parece que es importante que hay que trabajar es que ellos se sientan seguros. No nos olvidemos que llegaron a los 11 o 12 años sin saber escribir y leer. Los hace sentir seguros que ellos tengan mucha información y de a poco ver que pueden hacer lo que les pedís, que pueden escribir, que le sale escribir Erik el rojo y que se llamaba así porque su cabello era rojo. Más allá de que algunas palabras las hayan escrito mal, que lo pueden hacer y que después lo pueden corregir. ¡Está bueno lo hiciste! ¿A ver cómo lo escribiste? Y te muestran y pueden reflexionar sobre lo que escribieron. Pero al principio eso no se puede porque no quieren escribir.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

En relación con las docentes de los grados comunes, se puntualizan estas cuestiones. Por un lado, construir una mirada común con la maestra de grado requiere hacer un acopio de producciones y comunicar qué es lo que saben los chicos que participan del grupo y lo que necesitan aprender. Esto requiere tiempos compartidos, que fueron ya señalados como muy escasos. No obstante, mostrar producciones tiende a generar una apuesta en las maestras de grado y cierta tranquilidad en que estos niños están “atendidos”.

Lo primero que aparece es que a los maestros les cuesta darse cuenta de lo que saben y de lo que no saben sus pibes. Entonces nosotros, de alguna manera le avisamos a los maestros en qué estado están sus alumnos con respecto a la lectura, la escritura, matemática. La primera cuestión es que nos proponemos es mostrar lo que están produciendo, visibilizar ese proceso y entonces los maestros se relajan mucho porque saben que sus alumnos están atendidos, están con nosotros... “listo sale aceleración ahí va a estar la propuesta”.

(A. Asistente técnica)

Cuando se trata de los grados del segundo ciclo, seguir el ritmo de la clase, es lo que se destaca como progreso. La sobreedad tiende a generar una mayor expectativa con respecto a los tiempos para completar los procesos de alfabetización sin advertir que se deben desandar ciertas prácticas y adquirir otras.

Es difícil articular porque son chicos grandes de 11-12 años y [los docentes] esperan otra cosa... Pienso que lo que al maestro le pasa es que los ven grandes y creen que entonces le va a ser más fácil aprender a escribir; han transitado tanto la escuela primaria que el maestro piensa que le va a resultar fácil aprender a leer y escribir porque ya son grandes.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Antes de abordar en el próximo apartado sobre las características específicas del dispositivo grupos y lo que se destaca como aciertos y vacancias parece pertinente repasar aquí lo que las entrevistadas han puntualizado acerca de las articulaciones con el grado común y los progresos de los alumnos.

En resumen, podemos decir que las maestras y asistentes técnicas se proponen realizar algunos acuerdos con las docentes de los grados a los que asisten los chicos de aceleración. Hay acuerdos organizativos para establecer los momentos de trabajo en pequeño grupo o incluso uno a uno, en otro espacio, diferente al salón de clase. Esta instancia parece ser la mejor opción para garantizar el uso intensivo del tiempo, evitar distracciones y evitaciones a la hora de leer y escribir por sí mismos y permite establecer un lazo de confianza y perder el temor al error. Cuando se trata de que niños más grandes logren por fin escribir con autonomía, no parece ser un problema que cuando vuelvan al salón completen lo que el resto ha trabajado. Sostienen que resulta complejo establecer

acuerdos temáticos, es decir que, tanto en el aula como en la instancia de pequeño grupo, se realicen lecturas, intercambios y se promuevan conceptualizaciones sobre contenidos de enseñanza comunes. Esto se debe a que en el salón de clase se trabajan varias áreas y el ritmo de pasaje de un tema a otra, de un texto a otro, impide acompasar el trabajo en ambas instancias. Además, se señala como obstáculo, la falta de planificación compartida. Los docentes tienen que invertir mucho tiempo de trabajo y planificación para unos pocos chicos que aún no completaron su proceso de alfabetización y eso al parecer resta tiempo a la tarea de planificar y preparar recursos para el conjunto del grado.

En relación con las intervenciones y adecuaciones propuestas que realizan las docentes y asistentes técnicas del programa para los momentos en que los alumnos trabajan en el aula, se señalan:

- Legalizar/ habilitar las escrituras no convencionales, es decir, “dejar que escriban”, aunque sea de manera incompleta y proponer situaciones de “escribir a través del maestro” para resolver algunas consignas individuales. (*“Entonces hay un primer acuerdo que es mejor que escriba por sí mismo antes que quede afuera de lo que se está haciendo; eso sería como la premisa... B. Asistente Técnica; “...algo que proponemos y que toman es tomar el lápiz y que los chicos le dicten” D. Maestra de grupo*)
- Adecuar las consignas de escritura en cuanto a la extensión (*“Por ejemplo, en un cuestionario, elegir, ir dándoles de a una pregunta, no darle todas las preguntas. A. Asistente técnica*)
- Generar condiciones para producir la escritura (*“que pueda apoyarse en otras escrituras”, “que pueda pensar qué va a escribir junto con otros”, “que puedan participar activamente de los intercambios en torno a lo que se leyó” B. Asistente técnica*)
- Recurrir a un repertorio de palabras seguras, también en el salón del grado o en casa (*“... construir con los chicos un ambiente alfabetizador que le sirva como referencia pero que lo puedas llevar encima, cuando van al grado. Eso también genera mayor autonomía cuando estoy en mi casa haciendo una tarea y no sé cómo escribir voy a buscar ahí”.* (E. Maestra de grupo haciendo referencia a un banco de palabras seguras en las últimas hojas del cuaderno de clase-)

- Desestimar la copia del pizarrón y proponer escrituras que sostengan el tema o contenido trabajando en el aula, aunque no necesariamente implique el mismo tipo de escritura que realiza el resto del grupo: completar fichas, rotular, realizar listados, escribir un epígrafe. (*“...mucho lo que sucede en el grado común es que copian y copian del pizarrón, copian del libro. Entonces los maestros los tienen haciendo ese trabajo y con ese trabajo –supongo- se conforman o sienten que esos chicos están haciendo algo. F. maestra de grado de aceleración; “En el caso de Carlota y Miniatura, produjeron un cuadro de doble entrada para registrar lo que decía Carlota y lo que se veía en las imágenes como antítesis. El cuadro, algunos lo resolvieron con frases y otros con palabras. Ahora hicimos una articulación con la maestra y vamos a trabajar todos Peter Pan, a la vuelta a las vacaciones. Ya hay dos que estarían en condiciones de hacer textos de descripción de personajes.” D. Maestra de grupo)*)
- Garantizar intercambios breves pero permanentes con la maestra del grado sobre las producciones escritas, las situaciones obstaculizadoras y lo que se ha observado del desempeño con mayor detenimiento (*“intercambiamos miradas sobre los niños, yo le digo, por ejemplo, me parece que este niño tiene que estar sentado más adelante porque los chicos se sientan atrás y se pierden. Yo miro la carpeta de estos cuatro chicos -algo que a veces es más difícil hacer cuando tenés muchos en el aula- y les digo qué cosas quedaron incompletas.” E. Maestra de grupo “La primera cuestión es que nos proponemos es mostrar lo que están produciendo, visibilizar ese proceso y entonces los maestros se relajan mucho porque saben que sus alumnos están atendidos, están con nosotros...” A. Asistente Técnica)*)
- Retomar algunas escrituras en el espacio de pequeño grupo para su revisión. (*“cuando los chicos producen textos extensos nos piden a nosotras que los revisemos”. E. Maestra de grupo)*)

7.3 Propuestas de enseñanza en el grupo. Opciones y problemas¹⁶

El material que suele utilizarse en este espacio es *Grandes Viajeros*¹⁷ y sus propuestas organizan los momentos de trabajo. Tanto las maestras como las asistentes técnicas

¹⁶ En el cuadro del Anexo 3, se presenta una síntesis de este apartado modelizando los momentos en el desarrollo del grupo de alfabetización.

¹⁷ <http://programaaceleracion.org/>

reconocen como valiosas las propuestas que se desarrollan en esta colección.

Nosotros empezamos a trabajar siempre con Grandes viajeros y lo que tiene ese material es que atrapa: hay mucha información y la parte de la escritura apunta bien a las dificultades que tienen nuestros pibes. Ya hace mucho que vengo trabajando con eso.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Siguiendo la estructura del material, de manera sintética, los momentos de trabajo en el encuentro son: situaciones iniciales de lectura y escrituras ligadas a rutinas organizativas (lista de asistencia, organización del horario y propuestas previstas), situaciones de lectura del fascículo e intercambio entre lectores y fichas de escritura que retoman lo que se ha leído. El material de lectura presenta textos informativos, imágenes con epígrafes cada vez más extensos, croquis, mapas. También se ofrecen una serie de fichas de escritura que apuntan a dos cuestiones: la reflexión sobre el funcionamiento del sistema de escritura y a prácticas de lectura y escritura en relación con textos de información (tomar notas, elaborar conclusiones, completar cuestionarios, analizar líneas de tiempo, mapas e itinerarios, completar cuadros de doble entrada).

La apuesta estuvo puesta al principio en construir un repertorio de palabras seguras que los pusiera seguros, un repertorio muy sistemático. Después fue entrar por la lectura; presentamos un tema, se coparon con el tema y después nos largamos a escribir con una doble cuestión. Por un lado, para escribir sobre algo que conozco y por otro construir ciertas prácticas para que se animaran a escribir.

(A. Asistente Técnica)

Hay que leerles mucho la primera parte del trabajo, es mucha lectura, lectura mediada. Yo les leo para que los chicos tengan información, así como hacemos con Grandes Viajeros. Mucho sobre Erik, mucho sobre el dragón para que ellos tengan mucha información y pueden sentirse más seguros. O si están leyendo poemas o canciones hay muchas lecturas por parte mía. En general con el texto a la vista, generalmente todos tienen material; cada uno con lo suyo. Después, las escrituras de rutina: calendario, sus nombres, títulos, listas, rótulos...

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

La elección de *Grandes Viajeros* se complementa con materiales literarios que en algunas ocasiones se acuerda con las docentes de los grados comunes y en otras, se seleccionan por el interés del grupo y la posibilidad de producir textos ligados a esos relatos.

En cuanto al libro de texto Grandes Viajeros 1, con el subgrupo de los más pequeños fue necesario matizarlo fuertemente con textos literarios. No observé en ellos el mismo impacto que percibí con los alumnos más grandes. Además del libro de lectura, leímos adivinanzas, memorizamos y recitamos coplas; hemos también jugado con letras móviles. El subgrupo de las mayores, se involucró significativamente con las historias de Grandes Viajeros. De todos modos, hemos también leído poesías y piropos populares. En ambos subgrupos hemos trabajado con las fichas de escritura de Grandes Viajeros, hemos escrito listas de palabras de distintos campos semánticos, en relación a distintas lecturas y contextos.

(D. Maestra de grupo)

Las propuestas de trabajo no siempre inician con textos informativos enciclopédicos o **literarios**. Esa necesidad de leer los intereses y re-vincular a los chicos con la lengua escrita, lleva tomar distintas opciones. El trabajo con **textos instructivos** y la producción de textos breves ligados a juegos en la hora de matemática parece ser también una buena alternativa para convocar a aquellos que se encuentran más resistentes a la hora de escribir.

A G. lo enganchó mucho lo que estamos haciendo en matemática. (...) trabajan contenidos de matemática, juegos vinculados con la numeración por ejemplo y aprovechan esas situaciones para escribir y analizar la escritura. Por ejemplo, anotan el día, quién gana y quien pierde, los objetos que necesitaban para ese juego. Es decir, propuestas de lectura y escritura de palabras vinculadas con la clase de matemática. A G. eso le gusta mucho y entró bien por ahí y todas las palabras que van usando frecuentemente y que salen de los juegos de matemáticas G. rápidamente las toma. Juegos con dados, de bolitas, de contar objetos, colecciones.

(A. Asistente Técnica)

Hoy mi caballito de batalla tomando lo que sumé es el trabajo con sistema de escritura en torno a situaciones muy acotadas de completamiento, de jugar al ahorcado, de rotular, pero

más tipo juego, más lúdico y más centrado en sistema. Y los textos instructivos que está funcionando muy bien. (...) La escritura más extensa que hicimos fue cuando ellos quisieron hacer este slime que decía antes. Tuvieron que redactar y escribir los pasos.

(B. Asistente Técnica)

También aparece mencionada las producciones escritas con otras funciones sociales, sobre todo, la escritura de cartas, tarjetas y felicitaciones parecen concitar un interés particular para estos chicos más grandes.

Al inicio del grupo alfa tratamos de crear un clima donde aparezca la lectura y escritura más allá de las propuestas del aula. Por ejemplo, dejamos notas sorpresas o escribimos tarjetas de felicitaciones y por eso registramos en el calendario los cumpleaños de la familia. Un día S. entro muy serio al grupo y dijo “Hoy es 15 de septiembre” – Sí ¿qué pasa? - le contestamos. ¿Cómo que pasa? ¿Vos no te acordás? –dijo S. - Es el cumple de mi hermana... -Ah tenés, razón vamos a escribir algo para tu hermana. A veces llevamos adelante propuestas, pero luego no las sostenemos con la intensidad necesaria; por suerte S. entendió para qué estábamos registrando algunas fechas... El fin de semana la mamá de M. tuvo una convulsión y él se asustó mucho. Cuando entró al grupo dijo “Ayúdame a poner mamá te amo”

(C. Asistente técnica)

Como venimos mencionando, si bien *Grandes Viajeros* presenta algunas propuestas para aquellos que atraviesan niveles iniciales en su proceso de alfabetización, supone como destinatarios, alumnos que en general se encuentran en el período silábico alfabético o cuasi alfabéticos. Además, en función de las articulaciones con el grado, el trabajo incluye también propuestas literarias. En algunas ocasiones, las docentes optan por no usar el material del Programa y hacer propuestas literarias que les permiten atrapar el interés y proponer situaciones de lectura y escritura que tengan en cuenta las etapas iniciales en el proceso de alfabetización.

Mucho tiempo trabajamos solo con Grandes viajeros, pero también empezamos a recibir chicos para los cuales Viajeros les quedaba grande (...) Por ejemplo, uno de los chicos inició el espacio de grupos escribiendo sólo con vocales sin control de la cantidad de vocales; ja

veces había palabras que resolvía con una sola vocal! Entonces si seguíamos el material era todo muy fatigoso. (...) Empezamos con el cuento que “¿A qué sabe la luna?” Y cuentos similares. Este año, a otros niños que están en una situación parecida, le armamos una secuencia de Cuentos con gatos. Estuvimos trabajando con Sixto seis cenas y Carlota y Miniatura (...) Ahora hicimos una articulación con la maestra y vamos a trabajar todos Peter Pan, a la vuelta a las vacaciones. Ya hay dos que estarían en condiciones de hacer textos de descripción de personajes.

(D. Maestra de grupo)

Interrogados especialmente sobre los **modos de organizar el encuentro** y si existe momentos establecidos y recurrentes, las entrevistadas subrayan la necesidad de sostener en el tiempo, intercambios iniciales espontáneos sobre vicisitudes personales o bien lecturas interesantes para compartir. El ritual de inicio, la escucha e ir armando un espacio propio, la pertenencia al grupo, resulta ser también una de las condiciones favorecedoras para construir confianza en este nuevo espacio.

(...) Iniciábamos con algunas rutinas de trabajo; es importante armar alguna “mística” en ese espacio. Por ejemplo, en ese momento tenía que ver con empezar recitando la Oración del Viajero ... Era el ritual para iniciar nuestro momento (...) Como situación habitual, hay una situación inicial que se fue dando, de alojarlos, de abrir un momento para que cuenten lo que quieran contar espontáneamente Y los chicos lo toman y cuentan anécdotas, situaciones a veces difíciles o triviales. No importa, inicia con compartir algo personal. Por ejemplo, es lunes y empieza la hora de matemática. Pero antes preguntamos cómo anduvo el fin de semana... algo muy asistemático, pero es un modo de alojarlos de otra manera. Este año hay algo que nos está pasando, nosotros acompañamos ese momento informal con algo para compartir, unas galletitas, las maestras han hecho tortas. Los otros días, G. para la última reunión antes del receso dijo “Yo voy a traer la próxima vez”. Tiene que ver con el clima que se genera, con el clima de confianza en el que estamos trabajando.

(A. Asistente Técnica)

Las situaciones de lectura y escritura en el marco de las rutinas organizativas con algunas variaciones que brindan seguridad y confianza a los participantes.

Una cosa organizativa, más previsible y que se sostenga (...) hay que ofrecerles algo muy organizado (...). Saben a qué vienen, se arma como un contrato con ellos.

(B. Asistente Técnica)

Ligada a estas situaciones cotidianas aparece el sostenimiento de ciertas prácticas: memorizar un repertorio de palabras seguras (nombre propio, días de semana), tomar “dictado” de algunas palabras de ese repertorio y sostener la práctica de recurrir al ambiente alfabetizador para resolver nuevas escrituras. Así lo sintetiza una de las asistentes técnicas:

Después hay un trabajo que fue creciendo y fuimos pensándole algunas variantes sobre el nombre propio. Por ejemplo, pasaban lista y después de pasar lista tenían que formar con las letras móviles su nombre. Porque muchos no lo sabían escribir y después escribirlo en su cuaderno. Otra vez, identificar en una lista el nombre del compañero para ponerle el presente; otra vez empezar a trabajar con los días de la semana y a ver según el día con qué seño estaban -porque trabajan con dos maestras distintas- Y qué día y cuál era la próxima clase que tenían en el grupo de aceleración. Es decir, luego de un momento más de compartir, siempre algún trabajo de 5 o 10 minutos anclado en el nombre propio, en el nombre de las maestras, en los días de la semana, en las fechas de cumpleaños. (...) Ese trabajo lo hacemos en el pizarrón porque se puede borrar. Son 5 minutos de trabajar cómo empieza, cómo termina.

(A. Asistente Técnica)

Una de las maestras entrevistadas es, en simultáneo, maestra de grado de aceleración y docente de un grupo de alfabetización al que asisten algunos alumnos del grado del grado de aceleración. Sobre la organización del espacio grupo, lo describe de manera similar al resto de las entrevistadas

Hay que leerles mucho la primera parte del trabajo, es mucha lectura, lectura mediada. Yo les leo para que los chicos tengan información, así como hacemos con Grandes Viajeros. Mucho sobre Erik, mucho sobre el dragón para que ellos tengan mucha información y pueden sentirse más seguros (...) En general con el texto a la vista, generalmente todos tienen material; cada uno con lo suyo. Después, las escrituras de rutina: calendario, sus nombres, títulos, listas, rótulos...

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Las entrevistadas parecen apostar a la **recurrencia de algunas intervenciones** para lograr que los participantes del grupo se apropien de ciertas prácticas y generar mayor autonomía. **Organizar el tiempo y anticipar temas** para que luego puedan demandar al docente sobre lo que se acordó trabajar, aprender a recurrir “a los carteles” para resolver una escritura, pensar “cómo se dieron cuenta” de que ahí dice o no dice...

Cuando llegan, por lo general, recuperamos algo de la clase anterior y cuando termina la clase, anticipo lo que va a pasar la siguiente (...) Cuando llegan al aula de aceleración generalmente me dicen “vos nos habías dicho que íbamos a leer otro cuento con gatos “- por ejemplo. Me preocupa mucho que tengan estrategias porque como ellos dicen “no sé leer, no sé escribir” en el aula del grado eso puede llevarlos a que no haga nada o deambulen ... o molesten algún compañero. Entonces me planteo qué estrategia construimos y las clases puede ser un poco rutinaria en el sentido de las intervenciones que se repiten para que se las apropien: “A ver quién escribe Sixto” “Ya lo escribimos antes, ¿quién lo encuentra?” “¿Dónde dice tal o cual palabra?” “¿Cómo se dieron cuenta?” Esas preguntas están presentes todo el tiempo y todo el tiempo estamos insistiendo para generar estrategias. Siempre hay una propuesta de lectura donde les pido que ubiquen alguna palabra en el texto y siempre una propuesta de escritura. Este año nos propusimos hacer bien visible todo lo que escriben, que ellos tengan un folio con cada propuesta de escritura de cada semana.

(D. Maestra de grupo)

Construir **prácticas ligadas al uso del ambiente alfabetizador** es una tarea que se identifica como central. Una de las maestras propone un modo particular de organizarlo para que pueda ser utilizado en ambos espacios (grado y grupo) con autonomía.

En las últimas hojas del cuaderno, tenemos una hoja de color con un abecedario que vamos completando con algunas palabras de referencia. La idea es que tampoco se llene de palabras porque si no se pierden, para que sirva esa búsqueda para que puedan leer y saber que dice. Y del otro lado ponemos grupos de palabras seguras, como los días de la semana, los meses, los nombres de los compañeros, palabras cortas que van separadas, palabras con ch. El cuadrito con las sílabas complejas (...) Es un cuaderno que tiene como un sector de consultas y de las cuestiones que ellos van aprendiendo (...) Pero cuesta que vayan buscar y consultar, hay que trabajarlo. La idea es que tengan eso a mano y que lo sepan consultar

porque después vuelven al grado. Y si queda en la pared del aula de grupo no es algo que está disponible para ellos en todo momento.

(E. Maestra de grupo)

La construcción de una nueva manera de trabajar que deje claro el punto de partida, lo que hay que empezar a aprender y el sentido de participar en ese espacio da marco a la tarea del grupo. Enfrentarse con la escritura como un problema que implica **tomar conciencia de lo que se sabe y de lo que resta por aprender.**

Para mí lo fundamental es enfrentarlos con el problema: (...) lo que hicieron estos pibes y pibas fue evitar enfrentarse a escribir por sí mismos y las circunstancias les permitió evitarlo. Que haya adultos que les digan te vamos a enseñar y estar ahí. Esa es la primera condición; que asuman que sólo no van a poder, que necesitan ayuda y también es importante estar con otros que les pasan lo mismo. Lo que te dije de brindar información y armar un contrato para que puedan sentirse libres, poder decir “esto no lo pude escribir”.

(F. Maestra de grado y grupo de aceleración)

Incluso si se van con una cara larga de esa clase pueden de otras clases salir nuevos, contentos, saben qué es un espacio donde algo de eso va a suceder y hay que sostener esos primeros meses hasta que ellos empiezan a ver que hay avances. Y ahí pasan a fanatizarse con el espacio.

(D. Maestra de grupo)

La apuesta estuvo puesta al principio en construir un repertorio de palabras seguras que los pusiera seguros, un repertorio muy sistemático. Después fue entrar por la lectura; presentamos un tema, se coparon con el tema y después nos largamos a escribir con una doble cuestión. Por un lado, para escribir sobre algo que conozco y por otro construir ciertas prácticas para que se animaran a escribir (...)

(A. Asistente Técnica)

Una vez que el grupo ha logrado entrar en la dinámica propuesta, la preocupación se centra en proponer **escrituras más extensas** en situaciones de escritura por sí mismos que, como ya hemos mencionado, se trata de una situación poco habitual en los grados comunes.

Tratamos de no destinar los dos bloques a la lectura sino volver sobre lo que está leyendo en el grado y practicar la lectura de alguna parte para garantizar en esos bloques semanales momentos de escritura. Eso es impostergable, se escriben todos los encuentros: a veces escribe para reflexionar, a veces para escribir más extenso y que se animen a soltar la mano.

(E. Maestra grado y grupo de aceleración)

Lo que pasa es que a mí me hace ruido que la propuesta sea solamente el rotulado o lista; siempre con la asistente técnica planeamos algo más. Por ejemplo, que completen un cuadro que se puede completar con palabras, pero también con frases ya que trabajamos con niños grandes de 9, 10, 11. Son pequeños textos que por ahí tienen palabras escritas como silábico-alfabético y otras escritas convencionalmente porque se la saben de memoria. Se suman intervenciones, revisar y corregir algunas palabras. Los textos o frases no se dejan así siempre retomar alguna palabra o palabras.

(D. Maestra de grupo)

En resumen, según la perspectiva de las entrevistadas, las notas que caracterizan el trabajo en los grupos de alfabetización podrían sintetizarse así. El trabajo en el grupo es un **dispositivo** que supone un armado complejo: tiempos semanales, un espacio particular, un seguimiento personalizado de los integrantes, acuerdos con otras docentes. Como vimos en los apartados anteriores, esto supone **articulaciones** que no son sencillas de realizar. Este dispositivo se propone que sus participantes puedan construir una nueva posición como escolar -pues se trata de un proyecto de reorganización de su trayectoria-, una nueva posición como alumno para que crezca la confianza en su posibilidad de aprender en la escuela y como participante de “una comunidad de lectores y escritores”. En esta línea, se señala como fundamental contar con adultos que se muestran escribiendo y leyendo, desplegando prácticas sociales de lectura y escritura y en total disponibilidad para ofrecer ayudas y adecuarlas al momento del proceso atendiendo a la tensión entre la espera y el desafío.

En cuanto a los **materiales propuestos**, se valora la propuesta de *Grandes Viajeros* que parece ser ajustada a los participantes que se encuentran momentos más avanzados del proceso de alfabetización inicial. Se incluyen también propuestas de lectura y escritura ligadas a materiales literarios, recorridos lectores que se acuerdan con los docentes de los

grados comunes o bien se organizan a partir de los intereses de los participantes. Los poemas de amor, canciones y también los textos instructivos que permitan realizar construcciones son los textos que acompañan especialmente los grupos con participantes que se encuentran en momentos iniciales del proceso de alfabetización.

El primer **obstáculo** que se presenta es abandonar la copia y animarse a mostrar escrituras incompletas. Para ello, las docentes identifican algunas **situaciones centrales**: instalar rutinas de lectura y escritura cotidiana para construir repertorios de palabras seguras, enseñar a recurrir al ambiente alfabetizador para resolver nuevas escrituras, garantizar un amplio conocimiento sobre el tema o contenido que permita leer y escribir sobre lo que se conoce muy bien, promover siempre escrituras por sí mismo en todos los encuentros, promover situaciones en las que la lectura y escritura compartida. El pequeño grupo, permite y sostiene una producción colectiva, un “nosotros” ligado a lo que se produjo leyendo y escribiendo. En este sentido aparecen los textos instructivos ligados al hacer, construir y mostrar como una alternativa que es valorada por los participantes.

Las **escrituras más extensas**, acercarse a lo que demanda “el aula común” en cuanto a la **autonomía** para ponerse a escribir, resulta un problema que se toma en etapas sucesivas cuando ya se ha construido un modo de trabajo propio de este espacio grupo. Por otra parte, como veremos a continuación, se señala que enfrentar las situaciones de revisión en el marco de la **reflexión sobre el sistema de escritura y las unidades menores** son las **situaciones más duras de transitar**.

En mi experiencia, sí, son los más exigentes [se refiere a los momentos de intervención sobre el sistema]. La producción de textos escritos es una producción muy cuidada, muy contextualizada. Hay mucho recurso a mano al que apelar; siempre ofertamos propuestas de producción donde los chicos ya leído mucho sobre el tema y tienen cosas para decir. No están luchando con el qué decir la parte donde más luchan es cómo lo escribo.

(D. Maestra de grupo)

En las entrevistas aparece la necesidad de garantizar ciertas condiciones para abordar el trabajo de reflexión sobre el sistema. Hemos mencionado la necesidad de establecer un nuevo contrato y dar la bienvenida a una genuina inclusión en prácticas de lectura y escritura. Es en este marco y en el vínculo de confianza y el sostenimiento de

intervenciones ligadas a la revisión, que se desarrollan situaciones de reflexión sobre el sistema, las cuales se identifican como las más duras de transitar.

Por ejemplo, cuando notamos que hay un grupo de consonantes desconocidas, cuando notamos que un niño o una niña sólo está mirando el comienzo de una palabra y necesitamos que empiece a mirar otras cuestiones, vamos haciendo trabajos donde vamos “al hueso”. Sabemos que esas clases pueden ser un poco más duras; de hecho, lo son. En mi experiencia hemos tenido niños a los que les ha rodado una lágrima como diciendo “que me estás pidiendo” Pero es muy importante que esas clases que van al hueso de algunas dificultades, que estén. Por ahí tengo una lista de palabras, por ejemplo, donde dice ratón, rana, ranita y tengo que identificar donde dice rana y estoy un rato con eso y no me salen y rueda una lágrima y me enoja. Pero hay un contrato didáctico se ha construido.

(D. Maestra de grupo)

El trabajo sostenido de reflexión, descansa en algunas condiciones que toman en cuenta las articulaciones entre ambos espacios – grado común y grupo de alfabetización)

Si la lengua escrita está garantizada en el grado es un buen espacio para focalizar en sistema sino en este espacio hay que trabajar fuertemente ambas cosas hay que garantizar la lengua escrita. Si son niños que tuvieron poco contacto con la lengua escrita si no saben lo que van a encontrar en un cuento hay que leerles cuentos.

(B. Asistente Técnica)

Las maestras van regulando las intervenciones que apuntan a revisar la escritura teniendo en cuenta que el grupo de participantes necesitan adquirir confianza y ser capaces de abandonar la seguridad de la copia.

Depende el chico y depende la situación (...) Si es un chico que se animó a escribir y que ponía una sola letra y ahora pone un poquito más por ahí lo dejo y no intervengo. Y otro día le muestro una escritura y le propongo mirar que faltó. O le digo que está bien, pero faltan y que otro día lo vamos a seguir completando o vamos a buscar en la lectura o en el ambiente alfabetizador donde dice algo que nos pueda ayudar a completar.

(A. Asistente Técnica)

La revisión está ligada a diversos problemas de los cuales particularmente se hace referencia: a establecer relación con los aspectos sonoros del habla, a incorporar consonantes en escrituras silábicas resueltas con vocales, a promover el pasaje de escrituras silábicas a silábico-alfabéticas; a trabajar problemas vinculados con la sílabas complejas y grupos consonánticos y a la segmentación de palabras.

Hay momentos de trabajo en torno a los proyectos que lo que tiene de recurrente es el tipo de intervenciones que los chicos van tomando como propias. Que vayan a buscar los principios son puntos de llegada porque no lo hacían. Por un lado, está buenísimo pero que también tenemos que modificar las intervenciones para que no se instalen ahí. Es decir, desarrollar una propuesta interesante que los aloje, pero no descuidar el trabajo con el sistema: el que mira los principios ahora tiene que mirar los finales o el que mira los finales tiene que mirar los principios ...que no se instalen en “te pido una palabra y agarró las dos primeras o la primera...” Y para resolver lo siguiente de la palabra o para completar la escritura ¿cómo es? Depende de cada chico, pero hay que ir desafiándolos. (...)

G. te pedía palabras que empiece como... luego fue él sólo a buscar al ambiente y ahora te pide palabras para resolver “lo de adentro”, las sílabas intermedias...

(D. Maestra de grupo)

Prevalecen las situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura contextualizadas, es decir, la revisión de escritura de palabras en el marco de la producción de rótulos, listados, pequeños textos ligados a proyectos o secuencias. No obstante, se señalan situaciones que apuntan a poner en reflexión compartida problemas recurrentes. Es decir, no hay un momento pre establecido para el trabajo descontextualizado de las unidades menores aun cuando parece ser una preocupación, instalar este trabajo con mayor sistematicidad.

A veces el foco es la segmentación, por ejemplo, que es un tema que cuesta mucho trabajo. Entonces revisamos la segmentación, escribimos un afiche con algunas conclusiones y por ahí a la clase siguiente volvemos a trabajar un texto de la novela en la que está en todas las palabras juntas y ellos la tienen que separar; volver sobre eso en otros contextos. Si vemos que el problema estuvo en las sílabas complejas revisamos ese aspecto (...) Tratamos eso: sobre el aspecto que revisamos en una clase, volver a la siguiente con alguna actividad relacionada que involucre ese aspecto que se revisó; pero esto lo estamos haciendo ahora con más detenimiento.

(E. Maestra de grupo)

Hay situaciones chiquititas de reflexión sobre la escritura que se hacen en el pizarrón, de análisis puntuales que muchos maestros no terminan de calzarse y hay que modelizarlas. Las situaciones [que las maestras] asumen con más facilidad son las de lectura, crear ese ambiente, involucrar a los pibes intercambio y cuando los chicos empiezan a escribir algo en torno a lo que leyeron ahí empiezan a aparecer las dificultades y ahí donde intervengo yo para pensar juntas cuál es el sentido de nuestras intervenciones. Al principio quedaban escrituras convencionales y no quedaba claro cómo escribían estos pibes.

(A. Asistente Técnica)

Es parte de la tarea de la asistencia técnica atender las situaciones que requieren revisión. Las intervenciones que se realizan suponen saberes específicos que no siempre están disponibles para los docentes del Programa.

Nuestras capacitaciones tienen más que ver con la lectura la producción de proyectos y con problemas de sistema con chicos y chicas que ya están en las últimas etapas. A mí por ejemplo me genera dudas de cómo intervenir con un niño que para paloma escribió PAO y mi asistente técnica me ayudó un montón, pero no todos los asistentes técnicos conocen tan específicamente el tema como la mía.

(D. Maestra de grupo)

Estas situaciones puntuales [alude al trabajo de reflexión con escrituras del nombre propio y el de los compañeros; los días de la semana] pero breves fueron modelizadas por mí trabajando con la maestra de aceleración que tiene prácticas del lenguaje. Al principio lo charlábamos, pero no terminaba de entender lo que pasaba ahí; entonces hicimos una situación compartida para modelizar y la verdad que funcionó.

(A. Asistente Técnica)

Pasar de una instancia uno a uno a una situación grupal en la que se arriba a alguna conclusión para ser luego tenida en cuenta en una nueva escritura, no parece ser una práctica sencilla de instalar.

Hacemos situaciones de reflexión en el pizarrón de comparación de escritura, pero igual se necesita intervención uno a uno. Hay cosas que se pueden tomar de las que se conversaron en el pizarrón, se animan más a leer, pero también se necesita el camino uno a uno porque esa vuelta de lo que se reflexiona en el pizarrón a su propio texto no es directa. (...) los otros días trabajaron sobre los finales y luego planificaciones situaciones en las que tuvieron que revisar esos finales y ver lo que habían puesto.

(A. Asistente Técnica)

Las situaciones descontextualizadas van adquiriendo mayor presencia avanzando el trabajo en el grupo y se asocian a “ir al hueso” del problema de escritura, a un tipo de intercambio grupal sobre los problemas que aparecen más propios de una intervención dirigida a estudiantes con mayor edad. Las intervenciones de las asistentes técnicas contribuyen a habilitar modos de explicitar problemas y de solicitar ciertas tareas que pongan en juego lo que se construyó como un saber luego de analizar problemas de escritura.

Al respecto, resulta ilustrativo en estos fragmentos de una de las entrevistas:

(...) Ponemos en palabras los avances y también las dificultades. Por ejemplo, tenemos una niña que es especialista en finales (ella dice perroooo y pone la “o”). Entonces ahora estamos mirando los inicios de las palabras de los días de la semana y los meses. Empezó sin saber escribir su apellido, luego, al aprender su apellido estaba muy contenta. Contó que lo había mostrado en la casa ... y un descubrimiento, que se apellido decía otra palabra [alude a que dentro de su apellido identificó la palabra mamá]. Ella estaba como muy contenta.

(...) mirar cómo escribe en una palabra está presente todo el tiempo. Quizás no como situaciones generales de sistematización. Volviendo a las intervenciones, uno de los niños pasó a escribir pacto y se puso las rayitas. Me quedé sorprendida. Él sabe que cuando escribe palabras que tienen una consonante en el medio que no suena tan fuerte, la pone, pero tiende a completarla con una vocal (por ejemplo, canción pone la canación). Escribimos pacto porque aparece todo el tiempo lo que estamos leyendo el pacto entre el diablo y el patrón en la leyenda El Familiar. Escribe pacato y registra que ahí hay una c, pero lo completa con vocal. Por eso yo le puse unas rayitas para ponerlo en tensión. Y me sorprendió mucho que los otros días para escribir pacto, él puso cinco rayitas...

(...) Lo que suelen presentarse como situaciones persisten son la separación de palabras; tuvieron mucha dificultad con la segmentación. Primero fue instalar la duda, pensar... cuántas palabras tengo que poner. Otro asunto generalizado es separar el grupo consonántico en vez de "tra" poner tar en vez de "bre" poner ber.

(D. Maestra de grupo)

Es importante señalar que, al parecer, el trabajo de reflexión sobre el sistema para completar o corregir la escritura, realizar una correcta segmentación de las palabras y avanzar en los aspectos ortográficos requieren tiempos y saberes específicos para las maestras de grado y constituyen el momento más duro en la intervención en el grupo de alfabetización. Es en el pequeño grupo donde "se libran las batallas sobre el sistema de escritura" de manera sistemática, se realiza intervenciones, se instala la práctica de revisión y se construyen repertorios de palabras seguras. No obstante, resulta fundamental, que la práctica de leer y escribir con sentido se sostenga en todos los espacios (el grado común y el grupo de alfabetización).

En resumen, podemos decir que la propuesta de pequeño grupo permite una reubicación como escolar y como participante activo de la comunidad de lectores y escritores, pero desde el punto de vista de la enseñanza, aparece ciertas vacancias vinculadas a los modos de organizar las situaciones de reflexión grupales y descontextualizadas que podrían contribuir a ganar una posición de mayor autonomía dentro del grupo y extramuros. Estas búsquedas nos llevaron a explorar otras propuestas que, dentro del enfoque, estuvieran atravesadas por estos problemas, sobre todo, el problema del tiempo y el uso del tiempo didáctico, dando un lugar de mayor sistematicidad al trabajo sobre las unidades menores y la reflexión sobre el sistema de escritura.¹⁸

Como ya puntualizamos, los momentos iniciales en el grupo de alfabetización están atravesados por fuertes resistencias. El tipo de interacción que predomina es "uno a uno": revisar la escritura producida luego de haber leído mucho, de saber lo que se va a escribir, de insistir en la búsqueda de las "palabras seguras". El enojo, la evitación a escribir y la

¹⁸ En este sentido, resulta muy auspicioso el Trabajo final de Especialización que se encuentra en vías de elaboración de Adriana Kellmer: *Alfabetización de niños grandes, multiplicar oportunidades: desafíos y apuestas en el marco del Programa de Aceleración.*

copia supone un intenso trabajo con cada alumno, una invitación personal y sostenida, un docente “a disposición” capaz de librar esa primera batalla. Construir rutinas para retomar lo que se trabajó y retener lo que fue analizado, es otra de las tareas que sostiene el maestro, en este “uno a uno”.

... tratamos de darle palabras para estudiar “porque te las vamos a tomar”. Las practicamos juntos, les decimos acordate de cuál es la letra difícil que te olvidas... tapa la palabra, escribí varias veces y después fíjate si te equivocaste o no de corregirlo. Escribir, revisar, agregar lo que falta. Tratar de leer sólo, pensar y comentar cómo me di cuenta de que acá dice una cosa y acá dice otra.

(F. Maestra de grado y grupo aceleración)

La pertenencia al grupo se instala desde el propósito (aprender a leer y escribir-reorganizar la trayectoria escolar) y también el contenido común (leemos los mismos cuentos, producimos las instrucciones para armar...) pero el trabajo grupal de construcción colectiva del conocimiento sobre los problemas que enfrentan en relación con el sistema de escritura, requerirá de tiempos e intervenciones específicas.

En el apartado anterior, señalábamos que el trabajo de reflexión sobre el sistema de escritura si bien está presente, no encuentra un espacio sistemático, descontextualizado y grupal como una parte integrante de los momentos establecidos en el encuentro. Tomar un problema analizado por el grupo en situación más descontextualizada y apropiarse de las conclusiones colectivas para revisar la propia escritura supone también un cambio de posición e intervenciones específicas del docente. En este sentido, una de las asistentes técnicas que está desarrollando con algunos grupos una propuesta alternativa, señala la importancia de sostener momentos sistemáticos y pautados en el orden de los encuentros.

Después, el segundo bloque, tiene que ver con un trabajo bien fuerte de reflexión de sistema escritura y ahí con propuestas que no necesariamente están relacionadas con el proyecto de trabajo sino con, por ejemplo, situaciones de escritura donde hay que identificar la letra inicial o la final de algunas palabras. Yo lo hago un torno a palabras de un campo temático, pero en la propuesta de México son palabras sueltas. Por ejemplo, cuando están en período presilábicos, trabajan con los colores: negro, blanco, rojo, azul y le falta la última letra o le falta la primera y lo que ellos tienen que identificar es qué letra falta y completar la palabra.

Con los que están un poco más avanzados, se trabajan con palabras a las que le faltan letras intermedias. Otras, en ese momento de conceptualización del sistema, son de lectura: identificar dónde dice una palabra entre dos o tres. Situaciones que nosotros llamamos de dónde dice o cuál es cuál.

(B. Asistente Técnica)

Perrin Glorian (1993) al estudiar las clases “flojas”, plantea que es necesario que el alumno tenga un “proyecto de aprendizaje”. Este “proyecto” implica saber de antemano que será necesaria una descontextualización de los conocimientos que va a producir en situación didáctica. Esta es una condición para que sea posible tanto devolver un problema como articular los conocimientos que se producen e identifican en una situación de institucionalización¹⁹.

Está silábica-alfabética, pero tiene un alto grado de inasistencia, sobre todo en este último tiempo y cuando vuelve es como volver a empezar, volver a eso que ya habíamos trabajado. [Se refiere a una niña que participó del grupo alfa el año anterior y no sabía escribir su propio nombre]

(A. Asistente Técnica)

Lo que parece más característico en los “alumnos flojos” es un divorcio entre las situaciones de acción que apuntan a dar sentido a las nociones enseñadas y la institucionalización que luego hace el maestro. Al respecto, resulta muy ilustrativa esta afirmación:

Una de las principales explicaciones que adelanto es que los alumnos que no encuentran este tipo de dificultades tienen de algún modo un proyecto, casi siempre implícito, de descontextualización desde el momento en que trabajan en la situación de acción. Saben que tal vez habrá ocasión de reutilizar la experiencia adquirida y buscan comprender lo que tiene de generalizable la operación que aplican sobre un problema particular (...) En lo que respecta a otros niños, esto no ocurre porque lo único que hacen es resolver el problema planteado, en los términos en que está planteado, sin tener proyecto de conocimiento (Perrin Glorian, 2014: 9).

¹⁹ “La institucionalización tiene un doble objetivo: oficializar (para el alumno) que el conocimiento elaborado coincide con el saber social y oficializar (para el maestro) lo que los alumnos han aprendido y lo que no han podido aprender y habrá que ayudarlos a revisar” (Lerner, 1996:108.)

En lo relativo a las estrategias de trabajo, algunos profesores instalan “situaciones de evocación” (Butlen, Pezard, 1998). Estas situaciones tienen como fin ayudar a retomar el camino propuesto en las clases, a poner en palabras la actividad vivida, a extraer lo que debe retenerse y empezar así una descontextualización de los saberes dado que estos alumnos tienen grandes dificultades para desprenderse de los contextos y la actividad en sí misma, para reparar sobre los objetos matemáticos estudiados a propósito de las situaciones propuestas. ¿Cómo organizar los momentos de trabajo para construir situaciones específicas de evocación y memoria? Frente a las opciones sobre el uso del tiempo didáctico, ¿qué lugar y con qué periodicidad, a este trabajo? ¿Sería una apuesta a considerar con mayor presencia en la organización de la enseñanza, los espacios de sistematización grupal, de memoria y evocación?

El enfoque de enseñanza que se despliega apunta a poner en el centro la actividad de los chicos en la construcción del conocimiento. En este sentido, es posible advertir en los dichos de las docentes y asistentes técnicas, notas representativas de este enfoque aun cuando se subrayan las tensiones y vacancias en las propuestas y opciones asumidas. Al parecer la dimensión cognitiva de la autonomía es una preocupación que está a la vista. Sin embargo, en los momentos etapas posteriores al inicio de los grupos, cuando los espacios grado-grupo necesitan una fuerte articulación, los chicos del grupo de alfabetización parecen quedar por fuera de estos acuerdos como si se tratara de dos lógicas independientes de su acción y librada exclusivamente a la capacidad de “negociación” del maestro de aceleración (gestión del tiempo, horario semanal en cada espacio y tipo de actividades)

La importancia de la regla en el sistema disciplinario se mide por la forma en que se produce, declara, moviliza y posiblemente modifica. ¿Hay alguna regla? ¿Son estas reglas producto de la discusión colectiva? ¿Existe un órgano específico para la discusión y el desarrollo de estas reglas? ¿Hemos votado formalmente para ponerlos en su lugar? ¿Se les ha pedido o no a los niños (y posiblemente a sus padres) que firmen el documento indicando todas las reglas que deben observarse? ¿Se muestran? ¿Se menciona explícitamente cuando se comete un delito? ¿Están previstas las sanciones por infringir las normas? ¿Se consulta a los estudiantes sobre la naturaleza de estas sanciones? ¿Pueden los estudiantes decidir durante el año cambiar las reglas? (Lahire, 2001:154).

La articulación entre los espacios grado y grupo, como hemos mencionado en el apartado hacen foco a lo que Lahire señala como autonomía cognitiva. Al avanzar el trabajo en los grupos, la doble referencia – el grado y el pequeño grupo- requiere de múltiples y constantes acuerdos entre el equipo de programa y la escuela, acuerdos y modos de regulación que no parecen involucrar, de manera explícita, a los propios participantes de ambos espacios. ¿Están orientadas las prácticas de enseñanza hacia una autonomía en sus dos dimensiones- cognitiva y política (relacional, institucional)? ¿Cuál es el “la figura ideal de autonomía” y en qué medida el programa se propone un desarrollo de la “pedagogía de la autonomía” – en el decir de Lahire (2001) -? La autonomía del estudiante requiere una relación diferente con la autoridad, con las docentes, con la disciplina con respecto a la enseñanza tradicional ¿se establecen diferencias en los tres planos?

¿Las dificultades de los alumnos para transitar los distintos espacios se vinculan con el poco desarrollo de prácticas de autonomía en el polo político, es decir, en la participación en procesos de decisión de reglas que regulan ambos espacios? Si la acción "autónoma" está se relaciona con a la existencia de "reglas del juego" explícitas que libera al alumno de la dependencia personal y exclusiva del maestro (Lahire 2001) ¿cuál es el grado de explicitación de los acuerdos realizados entre docentes y equipos directivos para los alumnos en Programa?

Ser “más grandes” y construir una posición diferente a la que se ha establecido hasta el momento con la escuela y con la lengua escrita requiere la construcción de un proyecto personal de aprendizaje, un proyecto de retención: retener información, nombrarla y categorizarla, construir prácticas ligadas a la autonomía: auto dictarse, releer, corregir, salir de la lógica binaria error y acierto. Y, en términos más generales, saber en qué se ha progresado y qué resta por aprender. Pero también supone construir una posición como alumno capaz de manejarse con progresivos niveles de autonomía, decisión y negociación entre ambos espacios: tareas que quedan pendientes o son diferentes (por ejemplo, porque el cuestionario que se resuelve es más corto con respecto al resto de los compañeros), el tiempo de estar en un espacio y otro, las actividades que “se pierden” o “se ganan” al estar en el grupo o en grado, el modo de dar cuenta de lo aprendido como parte del proyecto personal de aprendizaje frente al docente del grado, frente al resto de los compañeros, el momento de dejar el grupo de alfabetización. Esto podría abrir una línea de investigación y

desarrollo pedagógico, tomando en consideración la perspectiva de los sujetos participantes en ambos espacios.

Las referencias que se realizan sobre estos acuerdos, no mencionan a los alumnos. Se trata más bien de acuerdos entre docentes, puntuales y a contra-reloj, atravesados por las urgencias de las situaciones escolares y por los requerimientos generales del grado en su totalidad.

Nos es difícil encontrar el tiempo con el maestro para pensar una propuesta conjunta. Por otra parte, cuando los chicos vienen “muy atrás” nosotros necesitamos una propuesta particular con ellos: tipos de textos más despejados, textos con imágenes...Y si bien la escritura la contextualizamos en lo que estamos leyendo o investigando necesitamos un tiempo para para mirar “sistema”, para detenernos en la escritura de la palabra. Y eso a la maestra de cuarto y quinto grado le queda muy chico con respecto a lo que le está proponiendo a todo el grupo. No necesita eso. Entonces no siempre podemos coordinar.

A. Asistente Técnica

8. CONCLUSIONES

Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro

(Ferreiro, 2001:89-90)

Las opciones didácticas que hemos analizado se asumen en el marco del Programa de Aceleración. Dicho programa ha contribuido a la construcción de prácticas situadas, que ofrecen un nivel de concreción- a nivel aula y escuela- de aquellos propósitos que se enuncian en el discurso pedagógico a través de las normativas nacionales y jurisdiccionales²⁰ sobre las trayectorias escolares. Esto permite construir una

²⁰ La Resolución 174/CFE/2012 promueve, entre otras medidas, la posibilidad de producir reagrupamientos diversos y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado

representación diferente acerca del aula homogénea no como excepcionalidad sino como constitución posible de nuevas organizaciones didáctico-pedagógicas. Un primer elemento a tener en cuenta es precisamente, **la conformación de agrupamientos diversos y flexibles con propósitos didácticos y pedagógicos particulares**, y no sólo y exclusivamente, la sección escolar como única posibilidad de transitar la escolaridad.

Otro asunto a considerar se refiere a la consideración de la trayectoria escolar y el lugar que construyen en la escuela en relación con la posibilidad de concretar un proyecto educativo. Al referirnos a los grupos de participantes de los grupos Alfa o Viajeros, resulta insuficiente solo atender a la etapa con respecto a los niveles de conceptualización a la hora de definir las notas características de una propuesta de enseñanza. No olvidemos que se trata de alumnos que asisten con cierta regularidad en las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Aun cuando sus trayectorias escolares sean discontinuas o presenten inasistencias reiteradas, han avanzado en su escolaridad hasta tercer grado, cuarto e incluso, grados superiores. En este sentido, queda pendiente realizar un estudio de casos desde la perspectiva de los sujetos, los propios chicos objeto de intervención. Sería importante indagar sobre los procesos de adquisición de autonomía considerando no solo una dimensión cognitiva sino también política puesto que se trata de construir nuevos sentidos y nuevos modos de estar en la escuela.

Las profesionales que trabajan en el Programa se refieren de manera recurrente a un cambio de posición de estos alumnos pues destacan que en su tránsito por la escuela han sido objeto de múltiples intervenciones y han ido construyendo un modo peculiar de enfrentarse con la lectura y escritura cuando la exigencia de la escolaridad así lo requería: la copia, la evitación de la escritura autónoma, cierta invisibilidad en el modo de estar en la escuela o una sobre adaptación al “oficio de alumno”.

La reorganización de las trayectorias escolares conlleva, en términos de promover los procesos de lectura y escritura, el urgente cambio en la posición de estos sujetos para que

que les corresponde por su edad cronológica. También propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de los alumnos distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos. En la ciudad de Buenos Aires, la normativa de creación del Programa de Aceleración (Resolución N° 489 DGPL-GCBA/03) y posteriormente, impulsado por la Dirección del Nivel Primario, el Régimen de Promoción Acompañada Resolución N° 1624-MEGC/17

puedan comprometerse con la construcción del significado cuando leen, para que asuma los riesgos de interpretar progresivamente un texto, para que produzcan textos sosteniendo el esfuerzo de comunicar un mensaje, en fin, para que se constituyan miembros activos de la cultura escrita. La historia escolar, lo que enoja o enfurece a la hora de producir escritura o leer es lo que hace la trama y termina de definir la intervención, la que se denomina “artesanal” en el sentido de que requiere atender las particularidades de cada participante: la espera, la confianza, la definición del tema de enseñanza, el tiempo que se dedica a la revisión y la corrección de la escritura, la explicitación y el sostenimiento del conflicto, del problema que se les presenta al escribir (más allá de la copia, el conocimiento y sonido de las letras) son decisiones que las maestras de los grupos revisan y analizan durante todo el proceso junto con la asistencia técnica. No son siempre las mismas opciones para todos: aun en el pequeño grupo, hay algo del “traje a medida” que cada maestra realiza en su apuesta y sostenimiento. Tal como afirma Kurlat (2011) el proceso de alfabetización presenta una trama constituida por:

(...) las “conceptualizaciones más genuinas” acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales, y que serían coincidentes con los niveles de conceptualización encontrados en niños); pero entrelazadas con las “marcas de enseñanza” que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales; y las “marcas de exclusión” que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices, en general, y como lectores y escritores, en particular (Kurlat, 2011:92).

El enfoque de enseñanza que se plantea desde el diseño curricular, otorga un rol activo al sujeto en la producción del conocimiento y nos permite desandar la historia relativa a la lengua escrita y revisar la posición. Los primeros signos de este cambio es abandonar la copia como garantía de éxito escolar en los momentos iniciales del trabajo en los grupos. Más avanzada la tarea, se trata de movilizar el abandono de las escrituras “cuasi alfabéticas” y los problemas de segmentación, que requieren de intervenciones sostenidas para terminar de completar el proceso y un compromiso de los alumnos con la revisión de las escrituras adquiriendo una posición de progresiva autonomía. En este sentido, aparece la necesidad de jerarquizar el tiempo destinado a la reflexión, a la explicitación y evocación de lo realizado en momentos recurrentes y sistemáticos de los encuentros en el pequeño grupo.

La “salida del laberinto”- usando los términos de Kurlat (2011) - que hemos empezado a esbozar se sostiene en intervenciones apoyadas en las investigaciones psicogenéticas sobre las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y también en la construcción de nuevas prácticas que establezcan un vínculo con este objeto de conocimiento – la lengua escrita- y en la posibilidad de encontrar un nuevo lugar como escolar. La escuela necesita también ser reconstruida como lugar para aprender genuinamente: **el proyecto de reorganización de la trayectoria escolar, el proyecto personal de aprendizaje y un vínculo nuevo con la lengua escrita.** Toda propuesta destinada a estos grupos debería atender a estos tres asuntos.

Finalmente, como un cuarto elemento a tener en cuenta, aparecen los materiales de los que se disponen. Ofrecer planificaciones para organizar distintos tramos, identificar las dificultades para la articulación de los distintos espacios y diseñar materiales didácticos para espacios de pequeños grupos que dialoguen y potencien lo que acontece en el aula a grupo total ha sido uno de los aspectos más valorados por los docentes y equipos directivos en situaciones de intercambio entre programas y escuelas. Los *Grandes Viajeros* marcaron un camino, pero es necesario seguir produciendo y probando nuevos materiales en clave a mejorar estas articulaciones. Las orientaciones y materiales de lectura que se ofrecen las pausas evaluativas²¹ son un ejemplo acerca de cómo, el acceso común a ciertos materiales ofrecidos a todos los niños, facilitan la realización de acuerdos entre docentes y el sostenimiento de ejes comunes en los distintos espacios. Ciertamente, todo cambio en la organización habitual de la escuela, requiere una cuidadosa ingeniería didáctica y organizativa y el apoyo de políticas públicas que provean de recursos para transitar estos nuevos desafíos.

²¹ En los últimos años, por iniciativa de la Dirección de Educación Primaria, los alumnos que cursan 3° y 6° de las escuelas públicas de la ciudad, realizan una evaluación en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje con el propósito ajustar y fortalecer las propuestas de enseñanza y atender las progresiones en los aprendizajes de los contenidos fundamentales de cada ciclo. En Prácticas del lenguaje se distribuyen también materiales literarios que se trabajan previamente a la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado M. S. Cano Muñoz y S. Garbus Fradkin (2006). "La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar". *LECTURA y VIDA*, Revista latinoamericana de Lectura. Año 27 N°4 pp 6-17. Buenos Aires
- Aisenberg, B. (2005) "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". Revista *Lectura y Vida*. Año 26 (3). Bs Aires.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008) "Escribir para aprender Historia". Revista *Lectura y Vida*. Año 29 (3). Buenos Aires.
- Baquero, R (2006) *Sujetos y Aprendizaje*. Proyecto Hemisférico. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, subregión MERCOSUR.
- Bautier, Elisabeth (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan. Paris.
- Blanche-Benveniste, C. (2002) "La escritura irreductible a un "código"", en Ferreiro, E. (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Broitman, C. (2012) *Adultos que inician la escolaridad: sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Broitman, C.; Charlot, B. (2014) La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación Matemática*, Vol. 26, (3), pp. 7-35 En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8373/pr.8373.pdf
- Brousseau, G. (1986) "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", en *Recherches en Didactique des mathématiques*, n° 2, vol. 7: 33-116. Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Brousseau, G. (1994) "Los diferentes roles del maestro", en Parra y Saiz (comp.). *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Brousseau G. (1998) *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Brousseau G. y Warfield V. (1999) *El caso de Gael: El estudio de un niño con dificultades matemáticas*. Universidad de Burdeos. Universidad de Washington. THE JOURNAL OF MATHEMATICAL BEHAVIOR Vol 18 (1). Traducción de José Muñoz Delgado.
- Brousseau, G. (2007) *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Butlen D. y Pezard M. (1992) *Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée*. Grand n° 50, p. 29-58, IREM de Grenoble
- Butlen D. (2006) Deux exemples de situations d'enseignement de mathématiques s'adressant à des élèves en difficulté. IUFM de Créteil Les dossiers de l'éducation prioritaire (2001-2006). Disponible en: <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/maths-et-education-prioritaire> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2013]
- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A. (2001), *Propuestas para el aula. Material para docentes. Serie I. Lengua Nivel Inicial y Primer ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina (1980-2010). Revista *Lectura y Vida*. Año 31 (4) pp. 35 -68. Buenos Aires.

- Castedo, M. (2011) *Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva “en” y “de” las diversas culturas escritas*. X Congreso Nacional de Lectura. 4 de mayo de 2011. Fundalectura. Bogotá, Colombia.
- Castedo, M. (2019) Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas relaciones en *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial pontificia universidad javeriana.
- Cuter, M. y Torres, M. (1995) *Secuencia Piratas*, ponencia Encuentro Red Latinoamericana de Alfabetización, Instituto AEqualis.
- Charlot, B. (1997) [2006]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Charlot, B (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Duarte, C L. (2005) *Um estudo sobre alunos inseridos no Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Universidad Católica de Brasilia. Disponible en: www.matematica.ucb.br/sites/000/68/00000025.pdf. [consulta 23 agosto 2010]
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A (1981) La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, Año 2 (1) pp. 6-14.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, (fascículos 1 a 5), Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México
- Ferreiro E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores
- Ferreiro, E. (2001). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008) La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *RIVISTA di PSICOLINGUISTICA APPLICATA* VIII (1-2). Pisa-Roma.
- Ferreiro, E. (2009) Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida*, 30 (2) pp. 6-13.
- Grunfeld, D. (2018) Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. *Investigaciones en la Argentina y Brasil. Ciencias de la Educación*, Vol. 12 (13) e043. ISSN 2346-8866.
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009) Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad. Bogotá. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura – FIECC, Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades Eurosocial-Educación
- Kurlat, M. (2011) Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N°2, pp. 69-95, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

- Kurlat, M. y Perelman, F. (2013) Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (32) Bs. As., Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. ISSN 0327-7763.
- Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36 (1), pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.
- Kurlat, M. (2014) Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, (37) pp. 3-10. ISSN 1665-7446.
- Kurlat, M. (2014) La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, (37), sección Testimonios, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, revista académica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo. Vol. 6, (1), pp. 69-86. DOI: 10.14212/veras. Vol. 6 (1), art 258. ISSN 2236-5729
- Kaufman A.M., M. Gómez Palacio y colaboradores (1982) *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: SEP – OEA
- Kaufman, A.M.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique.
- Lahire, B. (2001) La construction de l' "autonomie" primaire: entre savoirs et pouvoirs *Revue Française de Pédagogie*, (134), pp 151-161
- Lerner, D.; G. Caneschi et al. (1981) *Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita*. Ponencia inédita, presentada en el Simposio Internacional Nuevas Perspectivas en los procesos de lectura y escritura. México.
- Lerner, D. y otros (1996) *Documento de Actualización Curricular número 2*. Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Ciudad de Bs Aires.
- Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" *Revista Lectura y Vida*, Año 17, N.º 1, pp. 5-24.
- Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001) "Apuntes desde la perspectiva curricular" en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 81-113.
- Lerner, D. (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, año 23 (3) setiembre.
- Lerner D.; Castedo M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018) Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. ISSN 2013-6196.

- Marradi, A., Archenti N. y Piovani J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007) "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora". *Revista Lectura y Vida*. Año 28 (4), pp. 18-30.
- Nemirovsky M (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Neubauer de Silva, R. (2004) *Clases de aceleración: estrategia para la corrección de la multirepitencia y la exclusión*. Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad. Universidad de Sao Paulo, Santiago de Chile, 2004.
- Pagano A.; Buitrón V. (2009) *Estudios sobre Políticas Inclusivas. Programas de aceleración. Reorganización de las Trayectorias Escolares. Ciudad de Buenos Aires, Argentina*. Colección Educar en Ciudades. Eurosocial, FIECC y OEI.
- Pellicer A y Vernon, S. (2004) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- Peltier Barbier, M.L. *¿De qué manera resuelven los docentes de matemática de alumnos de medios socialmente desfavorecidos la contradicción entre éxito inmediato y aprendizaje?* DIDIREM, Université de Paris 7IUFM de l' Académie de Rouen. (Versión mimeo).
- Peltien Babier, M. L. (comp.) (2009): *Dur d'enseigner en ZEP*. Analyse des pratiques de professeurs des ecoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire. Paris: La Pensée sauvage.
- Perazza, R. (2009) "Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de los aprendizajes". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 7, Número 4.
- Perrin-Glorian, M. J. (1990) "Reflexiones sobre el papel del profesor en situaciones didácticas, partiendo de casos de enseñanza a alumnos con dificultades". *PME* 14. México (Traducción de la autora).
- Perrin- Glorian M.-J. y otros (1991) *Élèves en difficulté en classe de 6^{ME}*. Repères-IREM n° 3, p. 97-139, Topiques Éditions, 54700 Pont-à-Mousson.
- Perrin Glorian M. J. (2009) "La utilidad de la teoría de las situaciones didácticas para incluir los fenómenos vinculados a la enseñanza de matemáticas en clases normales". *Revista MAGISTERIO*, N° 39, Colombia. Disponible en: www.magisterio.com.co [fecha de consulta: 14 de noviembre de 2012]
- Perrin Glorian M. J. (1993-94) [2014] "Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos". Traducción, con autorización de la autora, realizada por un equipo del Programa de Transformación de la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y retomada por Dilma Fregona y Mabel Aguilar.
- Picardo J. y Libreros J (2009) *Educación Acelerada. El Salvador*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura - FIECC / Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades Eurosocial-Educación.
- Quinteros, G (1994) *Uso y función de las letras en el período pre-silábico*. *Revista Lectura y Vida*. Año 15 (4) pp. 28-38.
- Sacristán, Gimeno (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata

- Teberosky, A. (1984) "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita." *Revista Lectura y Vida*. Año 5 (4), pp. 4-13.
- Terigi, F. (2002). *Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración*. Dirección General Planeamiento, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" en Inés Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires: Santillana
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Proyecto Hemisférico: Elaboración de estrategias para la prevención del fracaso escolar, OEA - Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva socio-educativa: hacia una reconceptualización situacional." *Revista Ibero-Americana de Educación*. N° 50 pp 23-39.
- Terigi, F. (2009) "Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de Inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009) - Volumen 7, Número 4, ISSN: 1696-4713.
- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.
- Torres, M. (2011) *Grandes Viajeros: material para el docente. Fundamentación de la propuesta y orientaciones didácticas*. Ministerio de Educación, GCBA.
- Vernon S. (1986). "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura", en *La transición entre los períodos presilábicos y silábicos*. Tesis de Maestría, DIE, CINVESTAV, México.
- Vernon, S. (1997): *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de Doctorado. Dirección Emilia Ferreiro. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Vernon, S. (1998) "Comentarios a la tesis de Mónica Alvarado: Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento". *Revista Lectura y Vida*. Año 19 (3), pp. 51-52.
- Vernon, S.; Calderón, G.; Alvarado, M. (2001) "Conciencia fonológica y el proceso de la adquisición de la lengua escrita: resultado de dos estudios en español". *Revista Psicología y Sociedad*., pp., 3-34. México, Facultad de Psicología de la UAQ
- Vernon, S. (2004) "¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Zamudio, C. (2008) "Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos". *Revista Lectura y Vida*. Año 29 (1), pp. 10-21.
- Dib J. (coord.), Grunfeld D., Perelman F., Heredia E. y Rubinovich, G. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje*, 2019. Sobre la base del área de Prácticas del Lenguaje del Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. GCABA, SED. DGPL, DC, 2004; elaborado por: Lerner D (coord.), Castedo M., Cuter E., Lobello S., Lotito L., Nelda N, Rodriguez E., Torres M. y Weitzman de Levy H.

ANEXO 1- Entrevista

Sobre la organización del dispositivo

1. Describir el dispositivo de alfabetización del grupo
2. ¿Es posible articular las propuestas de lectura y escritura de ambos espacios – grado común o grado de aceleración/ grupo de alfabetización-? ¿Podría dar algún ejemplo? ¿Cuáles son los problemas que se presentan para realizar esa articulación?
3. ¿Cuáles son las demandas de las maestras de grado cuando las instancias de trabajo en los grupos se desarrollan en el turno o en el contraturno?
4. Si ha trabajado en organizaciones diferentes: ¿qué organización resulta más beneficiosa en términos de lograr avances en el proceso de alfabetización y cómo describirías esos avances?
5. ¿Qué modificaría del dispositivo para que fuera más adecuado al trabajo con este grupo?

Sobre la organización de la enseñanza

6. ¿Qué materiales de planificación utiliza para el grupo y considera más adecuados? ¿Por qué?
7. ¿Cómo organiza los encuentros? Hay algunas regularidades en esa organización: momentos específicos, rutinas de inicio y cierre, registros en el cuaderno o carpeta que resulten primordiales, otros.
8. En los distintos grupos de alfabetización se prioriza el tiempo didáctico de diversas maneras. Por ejemplo, para desarrollar:
 - Situaciones de trabajo a partir de la colección Grandes Viajeros.
 - Situaciones de lectura y escritura en torno a proyectos literarios particulares con o sin relación directa con los que se trabajan en el salón de clases de los grados a los que asisten los alumnos.
 - Situaciones de lectura y escritura en torno a la investigación de un tema de interés.
 - Situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura y la ortografía ligadas casi exclusivamente a la revisión de la producción de escritura por sí mismos o con cierta independencia de y también con cierta independencia de los textos producidos en torno a secuencias de lectura o escritura. De todas ellas, ¿cuál/ cuales ha destinado mayor tiempo en las clases? ¿Por qué?
9. ¿Estas opciones (las que mencionó en el punto 8) varían a lo largo del tiempo? ¿La variación tiene que ver con el proceso de los alumnos, las demandas de los maestros de grados comunes, la etapa de construcción de sistema en la que se encuentran los alumnos y alumnos, otras?

Sobre el seguimiento de los aprendizajes y avances

11. Del grupo de alumnos, cuáles considera que han progresado y cómo describiría ese progreso
12. Considerando a los alumnos que no se disponen a escribir y leer fácilmente ¿Cómo lo caracterizaría? Describir ¿Qué tipo de propuestas considera más significativa para promover un cambio de posición?

ANEXO 2 – Etapas en el desarrollo del Programa de Aceleración

Etapas	Descripción	Líneas
<p>Primera etapa. 2003-2007. Dependencia: Dirección General de Planeamiento.</p>	<p>El Programa introduce una novedad en el sistema educativo: la posibilidad de que alumnos signados por una experiencia de fracaso escolar, puedan acelerar. Se promueve la construcción de saberes sobre trayectorias, trayectos, recorte de contenidos, programación centralizada y adecuaciones para cada grado y escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la normativa del Programa (Res 489/03) ▪ Colección Materiales de Aceleración para los grados de aceleración 4-5 y 6-7 en las cuatro áreas a cargo del maestro de grado, organizadas bimestralmente. ▪ Expansión de la matrícula en grupos de aceleración. ▪ Capacitación destinada a docentes de grados comunes cuyos alumnos participan de la instancia de grupos de aceleración. Articulación con la Dirección de Currícula y Cepa (actualmente Escuela de maestros). ▪ Organización de instancias de apoyo para egresados -con asistencia muy irregular-.
<p>Segunda etapa. 2008-2015. Dependencia: Subsecretaría de Equidad Educativa. Gerencia Operativa de Inclusión Educativa. Dirección General de Estrategias para la Educabilidad.</p>	<p>Programas destinados a sectores con más necesidades socio-económicas, se agrupan en una Dirección y, se organiza una nueva línea: “Alfabetización para la inclusión” que reúne a los proyectos PIIE, Maestro más Maestro, Nivelación y Aceleración. En 2012, el Programa ingresa al Estatuto Docente en el área de programas Socioeducativos (Ley 3623, artículo 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversificación de las acciones del programa: grados de aceleración que agrupan a niños con sobreedad de uno o más años, en diversas conformaciones: 4°5°; 5°6°; 6°7°; terminalidad y trabajo focalizado con grupos de alfabetización destinado a niños del segundo ciclo que aún no completaron su proceso de alfabetización inicial. Esto supone un aumento de la matrícula del Programa de 400 a casi 800 alumnos. ▪ La nueva dependencia y el ingreso al estatuto, conlleva nuevos desafíos: ¿Cómo sostener lo propio del Programa como “novedad” sin quedar capturados por la lógica habitual del sistema en cuanto al modo de pensar estas trayectorias?
<p>Tercera etapa 2016 y continúa. Dependencia: Subsecretaría de Coordinación Pedagógica e Inclusión Educativa- Dirección de Primaria</p>	<p>Comienza una nueva etapa de progresiva articulación con la Dirección de Educación Primaria, que asume las líneas de política educativa vinculadas con el seguimiento de las trayectorias escolares. En el marco de la Resolución N° 1624-MEGC/17, de Promoción Acompañada, los equipos distritales promueven la conformación de grupos flexibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se continúa con la Producción de Materiales. Serie Trayectorias escolares. Matemática. ▪ Trabajo en algunos distritos con el fin de asesorar y acompañar institucionalmente el desarrollo de las líneas de la Dirección del Nivel Primario. ▪ Nuevos interrogantes y problemas: ¿Qué articulaciones son necesarias para potenciar el trabajo que desarrollan la Dirección de Primaria que recoja y extienda la experiencia acumulada en los programas? ¿Qué resulta necesario tener en cuenta para organizar dispositivos didácticos y pedagógicos que acompañen trayectorias discontinuas de niños que acceden a contenidos de baja relevancia con cierta independencia de su “sobreedad”?

Anexo 3- Grupo Alfa o Viajeros- Momentos, propuestas, problemas

Momentos	Aspectos puestos en foco	Tipo de propuestas	Problemas	Asuntos para seguir analizando
<p>Primeras semanas/ momentos iniciales de constitución del grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrada a un “nuevo contrato”: legalizar y promover escrituras aún no convencionales. ➤ Trabajo uno a uno. La construcción de confianza, la espera y el sostenimiento de la oferta ➤ Relación con un objeto de conocimiento: situaciones de “disfrute” de la lengua escrita (explorar la biblioteca, recomendar y leer un libro atractivo.) ➤ Abandono de la copia; animarse a mostrar la propia escritura. ➤ El espacio del grupo como pertenencia: compartir un propósito común (aprender a leer y escribir con autonomía- reorganizar la trayectoria escolar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta narrativas- cuentos repetitivos- o textos versificados o textos instructivos. • Para los más grandes, Serie Grandes <i>Viajeros</i>. • Escrituras breves vinculadas a situaciones cotidianas, juegos, celebraciones; la organización y los momentos del encuentro del grupo como situaciones recurrentes. • Construcción de prácticas de lectura y escritura ligadas al ambiente alfabetizador. • Repertorio de palabras seguras a partir de un tema de estudio (con o sin relación con el grado común.) • Situaciones de escritura breves vinculadas a lo leído: completar fichas, rotular, realizar listados, escribir un epígrafe. • Situaciones de revisión muy acotadas y puntuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las diferencias entre los dos espacios -grado y grupo-: una contratación “exclusiva” entre docentes. Negociar “la espera”. ¿Planificación compartida o intervenciones y miradas compartidas? ▪ El problema de “estar afuera” del contenido que se trabaja en el grado común. La no participación en los intercambios de lecturas ni en propuestas de escritura que se desarrollan en la clase del grado. ▪ Las inasistencias: retomar y avanzar. Sostenimiento de rutinas y proyectos para insertarse con cierta familiaridad cuando la presencia en el espacio es intermitente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo potenciar el trabajo en ambos espacios? Falta de encuentros sistemáticos entre docentes de grado y grupo. (Mucho tiempo para pocos alumnos) ○ ¿Cómo habilitar las intervenciones del docente de grado para que la alfabetización inicial no sea responsabilidad exclusiva del docente de grupo? ○ ¿Qué lugar tienen los participantes del grupo en los acuerdos acerca de lo que acontece – y se resigna o posterga- en ambos espacios?

<p>Desarrollo del grupo</p>	<p>➤ Adquisición de nuevas prácticas: El trabajo sostenido para completar la propia escritura: completar y revisar; mostrar y compartir; buscar palabras seguras para producir otras.</p> <p>➤ Las puestas en común acerca de los problemas de escritura. Tomar lo grupal para la revisión propia e individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de secuencias de lectura en torno a un recorte de temas de estudio trabajados en el grupo o el grado común o un corpus de cuentos según interés de los participantes. • Sostenimiento de situaciones de escritura breves ligadas a lo leído: fichas, rótulos, listados, epígrafes. • Intensificación de situaciones de revisión de textos y de reflexión sobre el sistema de escritura en situaciones contextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar los progresos al docente de grado. ▪ Realizar nuevos acuerdos sobre el tiempo en cada espacio: lo que queda pendiente, lo que se retomará parcialmente en el grupo de lo trabajado en grado común o de aceleración ▪ Equilibrar tiempos destinados a proyectos y secuencias y tiempos de trabajo en torno al sistema de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué lugar darle al trabajo sobre reflexión sobre el sistema de escritura? ○ ¿Cómo organizar los momentos del encuentro para construir situaciones específicas de evocación y memoria? Frente a las opciones sobre el uso del tiempo didáctico, ¿qué lugar y con qué periodicidad realizar este trabajo?
<p>Etapas ¿finales?</p>	<p>➤ Devoluciones individuales y grupales. Situaciones de institucionalización de lo aprendido (memoria y proyecto de retención)</p> <p>➤ Dar cuenta de lo aprendido.</p> <p>➤ Lectura y escritura de textos más extensos.</p> <p>➤ Revisión de textos con mayor autonomía (sin el docente en continua interacción uno a uno)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de secuencias de lectura en torno a un recorte de temas trabajados en el grado común de prácticas del lenguaje u otras áreas de enseñanza. • Grandes Viajeros, segunda parte. • Intensificación de situaciones de revisión de escrituras de textos de distintos géneros con mayor extensión y complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sostener el proyecto de cada participante de adquirir “esos conocimientos” que son objeto de reflexión colectiva a partir de problemas de escritura. ▪ Avanzar en una posición de mayor autonomía para revisar la propia escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuándo es tiempo de abandonar el grupo <i>Viajeros</i>: cuando se logró leer y escribir con mayor autonomía o cuando el participante lo hace como la mayoría de los alumnos del grado? ○ ¿Qué acuerdos realizar con las docentes del grado para que los participantes del grupo sigan avanzando?