



López, Aldana

Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Escritura y Alfabetización

Director: Villa, Alicia Inés

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica édita e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

López, A. (2012) Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Escritura y Alfabetización

**Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las
salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos
Complementarios**

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Escritura y Alfabetización

Presenta

Aldana López

Profesora en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

Alicia Inés Villa

Doctorado en Ciencias Sociales /FLACSO/ Argentina

Febrero/2012

Agradecimientos

A mi directora, *Alicia Villa*, quien ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo en esta tesis y me ha acompañado en este largo camino.

A *Mirta Castedo*, por su confianza, su exigencia y sus enseñanzas.

A *María Dapino*, por la lectura crítica de estos capítulos y sus aportes.

A mis *compañeras de maestría, mis amigas*, con las que hemos compartido muchos momentos de discusión, de trabajo y con las que nos hemos acompañado mutuamente.

A *Estela Cols*, a quien extraño profesional y personalmente, por sus aportes y su generosidad.

A *Claudia Molinari, Cinthia Kuperman, Raquel Coscarelli, Adriana Bello* por sus devoluciones y aportes.

A todas mis *colegas y compañeras*, que me han ayudado infinitamente, aportando ideas, libros, materiales, etc.

A los *maestros y directores de los CEC y del Jardín de Infantes* que me permitieron entrar en sus salas y dedicaron su tiempo para responder a mis preguntas.

A *Guille*, por su amor, su paciencia, aliento, y por relegar parte de nuestro tiempo para esta tesis. A *Joaquina*.

A mi familia, *mis padres Norma y Quique y mis hermanas, Araceli y Malena*, por el sostén y el acompañamiento en la vida.

A mis *amigos de la vida*, por hacer que muchos momentos de cansancio se transformen en buenos momentos de descanso.

A la *educación pública* y en su nombre a la *Universidad Nacional de La Plata*, lugar en el que trabajo y en el que me formo, día a día.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción y metodología	6
1.- Premisas generales en que se inscribe esta tesis	8
1.1.- Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas	
1.1.1 Las prácticas sociales de lectura	
1.1.2 -La lectura desde el punto de vista psicolingüístico y psicogenético	
1.1.3 -La enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial	
1.2- La educación complementaria. La invención de una forma escolar	
1.3- Las representaciones y las prácticas de los docentes	
2.- Problema de investigación	24
2.1.- Objetivos Generales	
2.1.1.-Objetivos Específicos	
2.1.2- Hipótesis de investigación	
2.1.3 Preguntas generales	
2.1.4.- Preguntas específicas	
3.- Fundamentación de la elección metodológica	27
4.- Estructuración Metodológica	27
4.1.- Los sujetos de la investigación	
4.1.2.- Instrumentos de recolección y construcción de datos	
4.1.3.- Tipo de análisis a realizar con el material recogido	
4.1.4.- Reconstrucción del campo	
4.1.5.- Aportes y/o sentido del conocimiento a construir	
5.- Descripción sintética de los capítulos	32
Capítulo 1: Los Centros Educativos Complementarios	
1.- Los Centros Educativos Complementarios (CEC)	34
1.1.- Un poco de historia. Buscando en el pasado una explicación del presente	
1.2.-La creación de los Centros Educativos Complementarios	
2.- Descripción de las instituciones investigadas (CEC A – CEC B)	40
2.1.- Selección de las instituciones	
2.1.2.- CEC A	

2.1.3.- CEC B

Capítulo 2: La Educación Complementaria. La construcción de una forma escolar

1.- Los Centros Educativos Complementarios (CEC). Las concepciones sobre la Educación Complementaria.....45

1.1.- Lo complementario por los que complementan....

1.2.-Hay que reforzar los hábitos y las costumbres...

1.3.-Complementario es complementar y es 'no hacer lo mismo que el Jardín de Infantes'...

1.4.-El CEC no es un lugar para que los chicos aprendan, pero hay que prepararlos para la escuela...

2.-Los talleres o el intento de no hacer lo mismo que en el Jardín.....61

2.1.-Les leo para.....o la lectura como disparador...

2.2.-Partir de los intereses y necesidades de los niños...

3.-El trabajo en la sala integrada. Lo complejo de tener niños con edades distintas.....72

3.1.-Cómo enseñar si no están maduros...

3.2.-Cómo hago para enseñar lo mismo a niños distintos...

3.3.-Es mejor tener todos iguales...

3.4.-Cómo resuelvo la simultaneidad y la gestión de la clase o cómo los separo para trabajar mejor...

3.5.-Bajar y subir (el nivel de complejidad)...

4.- Conclusiones parciales.....91

Capítulo 3: La lectura en los CEC. Las prácticas de lectura que se desarrollan en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios

1.-El espacio de la sala.....95

1.1.-Descripción de las salas

1.2.-La biblioteca de la sala

2.-Las prácticas de lectura de los niños por sí mismos.....99

2.1.-El uso del abecedario en las salas

2.2.-La lectura del nombre propio

3.- La lectura del docente a los niños.....114

3.1.-Estructura fija de enseñanza en las salas de los CEC o la reproducción de un orden metódico

4.- Conclusiones parciales.....132

Capítulo 4: La estabilidad en la variedad. La invención de lo complementario

1.-La estabilidad en la variedad.....134

2.-Las acciones de los docentes o la construcción de un modo de intervención.....147

3.-La construcción/invención del contenido escolar en el CEC.....153

4.- Conclusiones parciales.....163

Capítulo 5

Conclusiones finales.....165

Aportes al campo de investigación.....175

Bibliografía.....177

Anexos

I Reglamento de los Centros Educativos Complementarios 2003.....190

II Comunicación para CEC 03/05.....202

III Reglamento de los Centros Educativos Complementarios 1983.....210

IV Libros de las Bibliotecas de las salas de los CEC.....227

V Proyecto ‘Juguemos con letras’.....231

VI Observaciones y planificaciones de los docentes del Jardín de Infantes (Institución C).....232

VII Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios (2009). Contenidos y orientaciones didácticas.....237

Introducción y metodología

La alfabetización de los niños en el Nivel Inicial es un hecho indiscutible en la actualidad. Desde la creación de los Sistema Educativos Nacionales, alfabetizar ha sido un imperativo, una constante histórica, más allá de las múltiples formas que ha adoptado.

Asimismo, las investigaciones psicogenéticas, desde hace más de 20 años han demostrado que los niños pueden leer antes de hacerlo de manera convencional; al decir de Ferreiro (1997), los niños son letrados antes que alfabetizados. Las investigaciones y propuestas didácticas de corte constructivista han resaltado la importancia de que los niños, desde muy pequeños, tengan posibilidades de interacción y uso de la lengua escrita y que la misma se presente en toda su complejidad y no de manera descontextualizada y fragmentada.

Pese a esto, la enseñanza de la lectura (y escritura) ha estado presente en mucha mayor medida en la escolarización primaria, y no tanto así en la Educación Inicial. Pero desde hace algunos años, la obligatoriedad de las dos últimas salas del Nivel Inicial y los nuevos contenidos curriculares ligados a la alfabetización, presentes en el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires (2007)¹, marcan que la enseñanza de la lectura y escritura a los niños mas pequeños, es decir, los procesos de alfabetización, van en aumento a lo largo del tiempo, siendo cada vez más necesario que los niños, desde muy pequeños, tengan oportunidades de interactuar con la lengua escrita y no sólo cuando ingresan a la escuela primaria.

Nuestro contexto de investigación, los Centros Educativos Complementarios, son un contexto escasamente indagado desde esta perspectiva. A partir de todo esto, es de nuestro interés profundizar la mirada sobre las prácticas de lectura que se llevan a cabo en las situaciones didácticas en las salas, focalizando en cómo la alfabetización es tratada en un formato de educación complementaria al Jardín de Infantes, es decir, con niños pequeños.

Por tanto, esta tesis pretende indagar y analizar las prácticas de lectura que se desarrollan en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios (CEC).

La decisión de investigar las prácticas de lectura que realizan los docentes en las situaciones didácticas en estas instituciones educativas formales, se basa en el interés de conocer con mayor profundidad el sentido y las características de las mismas en el

¹ Diseño Curricular para la Educación Inicial (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

contexto de una propuesta de Educación Complementaria, contexto escasamente indagado, como se ha dicho, desde el campo investigativo.

Las prácticas sociales de lectura estructuran los capítulos de la tesis, y serán analizadas a partir de categorías como la idea de educación complementaria, como contexto en el que estas prácticas se desarrollan y la forma de trabajo y resolución de la simultaneidad en las salas multiedad o integradas, entre otras. Asimismo, se hará un análisis comparativo de algunos aspectos de este formato escolar a partir de algunos ejes/categorías surgidas del trabajo de campo, con la forma escolar instalada en el Jardín de Infantes, institución a la que estos centros educativos complementan.

La idea de comparar entre distintos tipos de instituciones en las cuales las prácticas se realizan, se fundamenta en la necesidad de indagar si en las diferentes formas escolares se presentan o no diversos tipos de prácticas lectoras; cómo se esta conceptualizando a los sujetos lectores (niños de Nivel Inicial) y en qué medida las diferentes culturas y formas institucionales, las representaciones de los docentes, los mandatos institucionales, la formación de los docentes, entre otras variables, influyen en las distintas prácticas que se ejercen y en las intervenciones que se realizan para con los niños.

Asumimos que las prácticas profesionales de los docentes se definen por sus disposiciones subjetivas (representaciones y sentidos diversos, concepciones respecto del objeto-en este caso la lectura y el sistema de escritura- la idea de educación complementaria, de los sujetos –niños pequeños en este caso, etc.), como así también por los contextos objetivos (los recursos de los que se dispone, el marco institucional, el nivel/modalidad educativa, etc.). Considerando las prácticas de enseñanza como prácticas sociales (Edelstein y Coria, 1996), la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja, puesto que se desarrolla en escenarios singulares condicionados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que éstas se expresan, tendrán como consecuencia la imprevisibilidad en parte de sus resultados. Otro signo son los valores que entran en juego y la conflictiva propia de los procesos interactivos, que demandan de los docentes determinadas decisiones éticas, didácticas y por ende políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

Por lo tanto, en este análisis, producto de la triangulación de datos, intervienen los marcos de significación del investigador y de los sujetos investigados; ambos operan como marcos de asignación de sentidos, que se van construyendo y deslizando entre los mismos para una mejor interpretación. Por tal motivo se recurrirá, para el análisis de los datos, a distintos aportes teóricos para intentar explicar las diferentes ideas, prácticas, concepciones diversas, etc., que están vigentes en el discurso de los

docentes y se actualizan en sus prácticas de distintas maneras, y que hacen, como planteamos en uno de los objetivos de esta tesis, que se promuevan, alienten, y/o rechacen diferentes prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas.

Por lo antes dicho, en esta tesis se observarán y analizarán las prácticas de lectura que los docentes ejercen y/o proponen a los niños en las situaciones didácticas en las salas de los CEC.

1.- Premisas generales en las que se inscribe esta tesis

En este apartado abordaremos la perspectiva teórica desde la cual se piensa esta tesis, que será retomada a partir de los datos, a lo largo de los capítulos.

El problema a investigar será abordado en el marco de una didáctica constructivista, considerando el aporte que distintas disciplinas realizan a la misma, como ciencias de referencia (la psicología genética, la psicolingüística, la sociolingüística, la sociología de la lectura, entre otras). Cabe aclarar igualmente, que la didáctica no funcionará como marco normativo para analizar las prácticas de lectura en las situaciones didácticas, sino que las mismas serán analizadas a partir de las preguntas de investigación y de nuevos ejes/conceptos que surjan durante el trabajo de campo – desde la mirada y las voces de los sujetos, en coherencia con el marco cualitativo-etnográfico que sustenta esta tesis.

Asimismo, a lo largo de los diferentes capítulos se recurrirá a distintas teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas que han surgido a lo largo de la historia y que permitirían explicar el contexto de surgimiento de muchas ideas, concepciones, prácticas, etc. que aparecen en nuestros datos.

1.1.- Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas

‘El objetivo de la lectura no es quedar terminados por la asimilación de lo dicho ni quedar de-terminados por el aprendizaje dogmático de lo – que – hay – que – decir’ (Larrosa. Jorge, Pedagogía Profana citado en Comunicación para CEC 05/05).

1.1.1 Las prácticas sociales de lectura

Desde una perspectiva sociológica, la lectura es definida como una práctica social, individual, histórica y cultural, asumiéndose que los comportamientos y gustos culturales de los sujetos –entre ellos, la lectura- van creándose y recreándose a través

de múltiples socializaciones. Esto requiere pensar el contexto social de pertenencia y el escolar, de manera relacional (Lahire, 2006).

Según Peroni (2004), la lectura como práctica cultural implica que la misma esté regulada socialmente, es decir, que diferentes dimensiones de las prácticas de lectura varían en función de determinados factores sociales. Asimismo, definir a la lectura como práctica social y cultural conlleva a especificar que es una práctica que forma, es decir, que conlleva a la formación de una identidad personal y social y que constituye una manifestación de esa propia identidad.

Siguiendo a Bautier (1997) las prácticas del lenguaje, entre las cuales se encuentran las prácticas de lectura, se estructuran a partir de tres aspectos fundamentales: una primera filiación es la de carácter *sociolingüístico*, a fin de comprender cómo las prácticas del lenguaje del medio social y familiar facilitan o no la entrada de los niños (alumnos en el contexto escolar) en las prácticas del lenguaje y las formas de pensamiento específicas de la escuela propiamente dicha. Aquí aparecen dos cuestiones fundamentales: la dificultad o no del pasaje para algunos alumnos, del *habitus* del lenguaje familiar al del contexto escolar y el sentido de la escuela y el saber que estas prácticas estructuran. Por otro lado, el autor plantea que otra filiación que aparece es la *socio-cognitiva*, analizándose qué es lo que se instala en los alumnos, en sus prácticas sociales y familiares que funcionan como obstáculo para los nuevos aprendizajes a construir. Una tercera cuestión es la *política*, focalizándose en la democratización de las prácticas sociales del lenguaje; es decir, brindar posibilidades a todos los alumnos para posibilitar el dominio de una amplia gama de discursos sociales, 'saberes útiles'.

Según Lahire (2004), la lectura, como práctica social, no es una práctica homogénea en todo lugar y espacio social. De hecho, hay ciertos productos culturales que tienen cierta circulación entre distintos grupos sociales, que originan apropiaciones sociales diferentes. En este sentido, Bautier (1997: s/p) plantea que la noción de prácticas sociolingüísticas producidas por las distintas instituciones sociales debe ser completada, cuando se analizan las prácticas del lenguaje de los individuos con la noción de relación con el lenguaje, definiendo a ésta como '*la concepción y las representaciones que los sujetos se hacen de aquello para lo que el lenguaje puede ser utilizado*'. A esto agrega:

'(...) la relación con el lenguaje se construye en la historia de los sujetos, sus experiencias y puede ser puesta en relación con sus otras prácticas sociales; en este sentido, trabajar sobre las prácticas sociales de los sujetos (...) conduce a cuestionar las identidades siempre sociales pero sin embargo siempre singulares'.

En relación a la singularidad de las prácticas, Lahire (2004) plantea que la lectura, como experiencia social no puede ser analizada a partir de una sociología del consumo cultural sino que se sitúa en el marco de una acción individual (Lahire, 1998 en Lahire, 2004).

Un concepto que aparece como relevante es el de prácticas sociales de referencia (Martinand, 1986), quien las define como *'las actividades objetivas de transformación de un dado natural o humano que conciernen a un sector social, y no de roles individuales'*. A partir de esto, Bautier (1997) explica que la clase escolar es un lugar de prácticas sociales, de prácticas sociolingüísticas, porque el lenguaje es un objeto y medio de enseñanza.

Según aduce Bautier (1997: s/p), es importante,

'Mostrar que una producción lingüística, cualquiera sea, está sometida a reglas que no son reductibles a las simples normas escolares, arbitrariamente valorizadas pero que son aquellas de una cultura común, de una herramienta intelectual, del funcionamiento de la lengua y de los textos (...) se trata pues de la participación en la cultura y no de la sola extensión de las competencias lingüísticas y del dominio de los nuevos tipos de textos (...)'.

En síntesis, podríamos decir que las prácticas sociales de lectura son diversas, están distribuidas desigualmente entre los sujetos, y por tanto es importante analizar las apropiación que de diversas prácticas hacen los mismos, en nuestro caso, en el ámbito escolar, que pareciera legitimar y sostener determinadas prácticas en detrimento de otras.

1.1.2 -La lectura desde el punto de vista psicolingüístico y psicogenético

'Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. Métodos sintéticos, fonéticos vs. Global, etc.; ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura (...) Los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen mas que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento' (Ferreiro, 1997: 21)

Desde esta investigación se entenderá a la lectura como un proceso de coordinación de información de distinta procedencia, cuyo objetivo final es la

construcción de significado (Ferreiro, 1986; 1990; 1997; 1999), como un proceso de transacción de información entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1983).

El aporte de las investigaciones psicogenéticas al campo de la didáctica de la lectura constituye una referencia sustancial para transformar la perspectiva de enseñanza y la intervención docente. La lengua escrita en el Nivel Inicial específicamente, comienza a cobrar relevancia en los inicios de la década de los ochenta, momento en el que empieza a conocerse y divulgarse las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), lo que da origen a un largo y complejo proceso de revisión de las prácticas alfabetizadoras vigentes hasta ese entonces. Estas investigaciones ayudaron a la renovación y cambio conceptual de lo que se entendía por alfabetización, mostrando además que la lengua escrita era un objeto cultural, histórico y conceptual (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro 1986; 1997; 1999), objeto que se utiliza con fines de comunicación, como organizador del pensamiento, como medio de conocimiento².

Desde las investigaciones psicogenéticas se denomina interpretación de textos:

‘A todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden a la lectura convencional. Se considera texto escrito ‘a

²Otras perspectivas teóricas, como las investigaciones sobre Conciencia Fonológica (*Phonological Awareness*) plantean que la adquisición de la escritura se explica por procesos de correspondencia -uno a uno - entre unidades sonoras y unidades gráficas (correspondencia biunívoca entre fonema y grafema). Por tanto, el aprendizaje de la escritura se describe como la adquisición de una técnica. Un sujeto para aprender a leer y escribir deberá dominar un conjunto de habilidades consideradas como condición esencial para la adquisición del sistema. Estas condiciones que han sido objeto de indagación y de entrenamiento- han sido identificadas durante varias décadas como habilidades perceptivo-motrices y, desde hace más de veinte años y con vigencia en la actualidad, como habilidades de *conciencia fonológica - phonological awareness-* (Stanovich, y Stanovich, 1984; Defior, 1996; Treiman, R., 1998).

Las investigaciones sobre conciencia fonológica plantean que en el aprendizaje inicial de la lectura (y de la escritura) intervienen dos subprocesos que implican procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras. *Phonological awareness* es definida como “la capacidad de tomar conciencia de los elementos mínimos de su lengua, los fonemas, para poder hacerlos corresponder con las unidades mínimas de la escritura (letras)” (Vernon: 1997: 1). Esta línea define al sistema de escritura como un código de transcripción del habla (Benveniste: 1998) y a la conciencia fonológica como un prerrequisito para el aprendizaje exitoso de la lectura (Gleitman y Rozin: 1977; en: Vernon, 1997). Desde esta perspectiva de investigación la lectura se interpreta de manera particular. Según Ehri (1992 en Vernon, 1997), hay dos formas de leer palabras descontextualizadas: se pueden leer las palabras enteras, a partir de su configuración visual y de su relación con el significado en la memoria, o bien se pueden hacer las correspondencias sonido-grafía una a una luego de formar toda la palabra. Tanto Ehri (1992) como U. Frith (1985) plantean que existe un desarrollo en tres fases para el aprendizaje de la lectura de palabras: fase prealfabética o logográfica, fase alfabética y fase ortográfica.

En esta perspectiva cognitiva -como lo señalan Solé y Teberosky (1990)- se analizan los procesos iniciales en comparación con los aprendizajes convencionales y normativos ya terminados. Es una posición que conduce a separar lectura de comprensión y explicar los subprocesos de aprendizaje expuestos, de forma lineal y sucesiva. Tanto Ehri como Frith plantean el aprendizaje de la lectura en etapas o fases en las que no es posible comprender de qué manera el niño pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

cualquier serie de letras que no sean el resultado de la actividad infantil (por oposición al “material personal escrito”). (Ferreiro, 1986: 75).

En el proceso de interpretación –según fundamentos psicolingüísticos de las investigaciones psicogenéticas - los niños recurren a fuentes de información diversa, visuales y no visuales. La información visual es la información gráfica disponible, como por ejemplo las letras, sus agrupamientos, la disposición espacial, los signos de puntuación, las imágenes que acompañan la escritura; la información no-visual, por ejemplo, el conocimiento que los sujetos tienen sobre el tema que se trate, su competencia lingüística, las ideas que tienen los niños acerca de lo escribible. En tal sentido, el acto de lectura es considerado como *‘un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente.’ (Ferreiro: 1990: 74).*

En tanto proceso de coordinación de informaciones, las situaciones de indagación sobre estos procesos de lectura en los niños, proponen un conjunto de tareas en las cuales la escritura se presenta siempre acompañada de un contexto gráfico y/o verbal. En estos trabajos, el contexto gráfico son ilustraciones que acompañan al texto y el contexto verbal, la información que provee el investigador al niño acerca del significado de la escritura que se presenta por escrito (Ferreiro y Teberosky 1979; Ferreiro 1986; 1990). Los resultados de estas investigaciones dan cuenta del proceso de coordinación texto-contexto en los niños. Todos estos aportes tanto de la psicología genética y la psicolingüística ayudan a comprender la forma en que los niños construyen sentido de la escritura, cuando interactúan con los textos escritos y son aportes imprescindibles para el diseño de las situaciones didácticas de enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial.

La concepción del sistema de escritura que se comparte es la de un sistema de representación de la oralidad, opuesta a una concepción lineal de la relación entre oralidad y escritura³, al entender dicha relación en términos de interacción dialéctica.

³ Desde otros marcos teóricos, las concepciones tecnológicas han reducido la función del sistema de escritura a la de un mero instrumento de transcripción de la oralidad, no considerando que el sistema de escritura es una construcción histórica y cultural de la humanidad, que se encuentra en constante revisión. (Blanche-Benveniste, 2002; Olson, 1994). En esta línea, la adquisición de la escritura se explica por procesos de correspondencia -uno a uno- entre unidades sonoras y unidades gráficas (correspondencia fonema-grafema). Para estas perspectivas teóricas, leer es una habilidad general, conjunto de habilidades (Dubois, 1989), que permite una vez aprendida, acceder a la lectura de todos los textos posibles. Por tanto para que se aprenda a leer se deberá partir de la decodificación de las letras en sonidos, una a una, de manera gradual. Esta graduación se sustenta en la concepción de que se debe ir de lo más simple a lo más complejo. Desde la perspectiva del adulto alfabetizado, lo simple es representado por las letras aisladas, descontextualizadas. Por tanto las prácticas de lectura que se presentan a los niños (actividades) son situaciones de lectura de palabras descontextualizadas (no textos completos), sin propósito comunicativo y se busca que los niños pronuncien ‘de manera correcta’ las palabras presentadas. No se considera a la lectura como

Desde esta perspectiva, las investigaciones psicogenéticas demuestran fehacientemente que los niños en el proceso de alfabetización inicial no interpretan esta relación de manera especular ni natural y que el proceso de apropiación no puede pensarse como un pasaje directo de la oralidad a la escritura sino como un largo y complejo proceso de construcción de un saber que se reconstruye en otro nivel (Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 1990, 1996, 1997, 2002; Vernon, 1997; Pontecorvo, 2002).

1.1.3 -La enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial

'Es necesario señalar que la diversidad de lecturas en el contexto escolar no puede ni debe quedar librada a lo que los niños propongan, a los materiales que traigan, a las situaciones que surjan. Tales demandas no cumplen, necesariamente, con el amplio espectro de prácticas sociales de lecturas: nadie puede demandar ni proponer lo que no conoce. Cuando se trata de enseñar a leer, es responsabilidad escolar asegurar que la más amplia gama de situaciones y textos se presenten en las aulas para que los niños tengan todas las oportunidades que necesitan para transformarse en lectores críticos' (Castedo, 1999: 9)

Como se mencionó al inicio de esta introducción, se profundizará en las prácticas que se realizan en las situaciones didácticas en las salas de los CEC. Por tanto, nos parece relevante definir qué es una situación didáctica, cuál es el objeto de enseñanza y las condiciones didácticas de las mismas.

Por prácticas de lectura entendemos, desde nuestro marco conceptual, como plantea Lerner (2001) a todas las acciones que realizan los lectores tanto individualmente como entre sí y con los textos, en determinadas situaciones de comunicación y para cumplir propósitos específicos. En tanto prácticas, los contenidos que circularan en las diferentes situaciones de lectura serán lo que los lectores hacen con los textos (leerlos por placer, hojearlos, buscar información general o específica, etc.). Estos son contenidos a ser aprendidos y no meras actividades y tienen que ser realizadas tanto por el docente como por los niños; es decir, se aprenden sólo ejerciéndose. Por lo tanto será necesario e imprescindible que en las situaciones de lectura los niños y los

construcción de significado sino como la 'correcta sonorización' de lo escrito. En su mayoría los textos que se utilizan y seleccionan para este tipo de situaciones de lectura son aquellos diseñados para la enseñanza. Es decir, textos no de uso social, sino textos escolares que faciliten la comprensión de los niños. La idea de comprensión que se sustenta no es la de construcción de significado, sino la de repetición y reproducción correcta del texto leído.

docentes pongan en acción y en uso estos contenidos, y que los docentes les permitan a los niños interactuar con diversos tipos de textos, con distintos propósitos de lectura.

Por situaciones didácticas de lectura entendemos a todas aquellas ocasiones en las que el docente presenta a los niños oportunidades de realizar prácticas de lectura, con el propósito didáctico de que aprendan a leer y avancen en el conocimiento de la lengua escrita.

Asimismo, en estas situaciones didácticas que la escuela presenta a los alumnos, para que la lectura sea, además de un objeto de enseñanza, un objeto de aprendizaje (Lerner, 2001), es decir, para que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, debe apuntar a resolver un problema. Retomando a Brousseau (1986), lo que se ha denominado situaciones a-didácticas, que promueven el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, y donde el docente orienta el aprendizaje sin explicitar lo que sabe. El autor, desde su concepción constructivista, plantea que el sujeto produce conocimiento como resultado de la adaptación al medio resistente con el que interactúa. Asimismo se plantea que,

'El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje' (Brousseau, 1986, en Sadovsky, 2005).

Para el desarrollo de estas situaciones será necesario y relevante preservar en la escuela y el Jardín de Infantes el sentido (individual y social) que las prácticas de lectura (y escritura) tienen fuera de ella, enmarcando las situaciones didácticas en proyectos o secuencias de actividades, actividades habituales o independientes que – al mismo tiempo que permiten concretar objetivos de enseñanza- tienden hacia el cumplimiento de los diversos propósitos que llevan a las personas a leer o escribir, de propósitos cuyo valor puede ser apreciado por los alumnos porque tienen sentido para ellos, no sólo como preparación como futuros lectores y escritores, sino también desde su perspectiva actual.

En las situaciones didácticas esto ocurre cuando el docente, más allá de su propósito didáctico de enseñar a leer y, que de esta manera los niños avancen en la comprensión del sistema de escritura, les expresa a los alumnos cuál es el propósito comunicativo de la lectura, desde el comienzo de la situación misma. Esto hace que los niños le encuentren sentido y significación a la práctica misma, al saber por qué, para qué y para quién leen lo que leen.

Si la lectura, como se ha venido explicitando, es una práctica social, será necesario para formar lectores autónomos, competentes y críticos que en la alfabetización inicial, cuando los niños están aprendiendo a leer, se presenten dos situaciones didácticas de lectura: lectura del docente a los niños y lectura de los niños por sí mismos. Ambas situaciones se consideran, desde el campo de la didáctica de la lectura de corte constructivista, situaciones didácticas básicas y prototípicas para aprender a leer.

En el caso de las situaciones en la que los niños realizan prácticas de lectura por sí mismos, se considera a los niños como lectores plenos, sujetos capaces de interpretar textos aun antes de leer de forma convencional.

Desde esta perspectiva de enseñanza de la lectura y escritura, cuando se plantea a los niños en la etapa de alfabetización inicial situaciones de lectura por sí mismos, una condición didáctica en el diseño de estas situaciones es que la escritura se presente de manera contextualizada. Esto significa que la escritura se presenta acompañada de un contexto gráfico o material (imágenes o soporte material como envases, por ejemplo) o de un contexto verbal (información por parte de un adulto acerca del significado de lo que está escrito). En el primer caso, el niño tiene oportunidades de atribuir significado intentando coordinar información provista por el contexto gráfico o material con información provista por texto. En el segundo caso, podrá intentar coordinar información verbal que provee el adulto a través de su lectura con datos suministrados por la escritura. En ambas situaciones, las ideas infantiles sobre las relaciones texto-contexto orientan su interpretación para resolver distintos problemas sobre lo escrito. En algunas situaciones, la tarea consiste en interpretar lo escrito para saber qué dice. En otras, los niños pueden localizar dónde dice, lo que el adulto dice que está escrito. (Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari: 1989; Lerner: 1996, 2001; Castedo, Molinari y Siro: 1999).

Otro tipo de situaciones de lectura que se pueden desarrollar con los niños en la alfabetización inicial es la lectura del docente a los niños. Durante las situaciones en las que el maestro lee a los niños se ofrecen oportunidades para comunicar a los mismos las acciones que los lectores adultos realizan (en este caso el docente se presenta como lector modelo).

A pesar de que los niños no interactúan directamente con los textos, el docente comunica (ejerciendo distintos quehaceres del lector) qué tipo de acciones realizan los lectores adultos cuando leen, con el propósito de que los niños comiencen a construir conocimientos que puedan reutilizar en las situaciones en las que lean por sí mismos. En estas prácticas de lectura el docente también brinda información a los niños: contexto verbal y contexto gráfico (por ejemplo, mostrar las imágenes que acompañen

a los textos que se leen) a fin de que los niños puedan realizar anticipaciones y verificaciones y logren así construir significado.

En estas situaciones, dependiendo siempre del tipo de texto y del propósito de lectura que se tenga, el docente deberá establecer acuerdos previos a la lectura, podrá promover espacios de interacción entre los niños, y entre ellos y el docente, y entre los niños y el texto, intercambio de ideas y apreciaciones y expresión de sentimientos, emociones.

Tanto en las situaciones de lectura de los niños por sí mismos como en las que el docente les lee a los niños, tomando a la lectura como práctica social, los contenidos a ser enseñados serán tanto los quehaceres del lector, es decir lo que hacen los lectores (Lerner, 2001), como los contenidos sobre las características de los textos y sus portadores, y los contenidos relativos a la comprensión del sistema de escritura. Es válido aclarar que los quehaceres del lector no son actividades sino contenidos que el docente debe enseñar, poniéndolos él mismo en acción en la sala o el aula y permitiendo que sus alumnos los pongan en uso. Estos quehaceres son contenidos porque son aspectos constitutivos de las prácticas sociales de lectura, que se definen como objetos de enseñanza porque se hacen presentes en las situaciones didácticas precisamente para que los alumnos los aprendan, para que se apropien de ellos y puedan ponerlos en uso cada vez que se desempeñen en los diferentes ámbitos sociales en los que participen. Según Lerner (2001: 96),

‘Al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por lectores y escritores en la vida cotidiana, se consideran dos dimensiones: por una parte, la dimensión social –interpersonal, pública- a la que alude Olson cuando se refiere a la “comunidad textual”, y por otra parte, una dimensión psicológica- personal, privada’.

En algunas ocasiones estos contenidos, que se ponen en uso en las situaciones de lectura, podrán volverse objeto de reflexión (si es necesario que se hable de ellos y se reflexione en las situaciones mismas de uso) y se podrán volver objeto de sistematización, al descontextualizar algunos contenidos sobre los que se trabajó y reflexionó en determinadas situaciones de lectura (Lerner, 1996; 2001).

Los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lectura, se podrán formar como lectores autónomos si en la sala o en el aula se presentan situaciones de lectura que posibiliten el ejercicio de dicha autonomía. Asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo esencial de un lector autónomo y competente. Al decir de Lerner (2002) las condiciones didácticas para promover la construcción de la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación con cada contenido y al planificar cada secuencia didáctica.

La autora plantea la necesidad de crear y sostener las condiciones didácticas de otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración; favorecer la construcción de una memoria de la clase, incluyendo a los alumnos en esa construcción, articular el trabajo colectivo, individual y grupal y distribuir las funciones del docente y los alumnos para que éstos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones.

Otra condición importante en las situaciones de lectura en la alfabetización inicial es considerar la necesidad de presentar a los niños diversidad de textos, y que los mismos sean iguales o similares a los que circulan por fuera de la escuela. La diversidad textual es una cuestión relevante y necesaria para el aprendizaje de la lectura. Esto se fundamenta en parte por lo explicitado por Solé (1993) en el sentido que los lectores adecuan la modalidad de lectura al propósito y al género que están leyendo. Es necesario que desde los inicios de la alfabetización y antes de que los niños sean lectores convencionales, se los ponga en contacto con amplia variedad de tipos textuales y de situaciones de lectura con diversidad de propósitos comunicativos. Por todo lo antedicho, durante toda la escolaridad es necesario que, al decir de Castedo (1999), se planteen situaciones de lectura donde leer tenga sentido para los alumnos, donde los textos que se aborden también sean diversos, y que estas situaciones tengan continuidad en el tiempo escolar. Tomando en consideración la idea de aprendizaje piagetiana, los niños aprenden por aproximaciones sucesivas, aproximaciones cada vez más complejas, y por tal motivo la continuidad es condición necesaria. La presencia continua de situaciones diversas de lectura con diversidad de textos y propósitos lectores en las aulas favorece que el saber construido no se pierda por desuso. Siguiendo esta idea,

“(…) no es posible enseñar a leer con un texto único, no es viable pretender controlar todo el proceso de interpretación de un texto (menos aún medirlo), no es deseable imponer una única interpretación de un texto escrito. En definitiva: cuando lo que se pretende es formar lectores críticos, competentes y felices no es didácticamente adecuado homogeneizar lectores ni lecturas.”

(Castedo, 1999:8).

Con respecto a la formación de lectores autónomos, la construcción de la autonomía es un proceso largo y complejo que se desarrolla a través de aproximaciones sucesivas de los niños a los textos escritos. Pero esto no implica una actitud pasiva del docente frente a los niños, una pedagogía de la espera; muy por el contrario y al decir de Molinari, ya sea por el aporte del contexto gráfico y/o verbal, o porque los niños saben lo que allí dice, *“El maestro no deja nunca a los niños solo frente a las letras”* (1999: 64).

Por tal motivo las intervenciones docentes son relevantes para que los niños aprendan a leer, en tanto y en cuanto ayuden y permitan que el acto de lectura sea un acto de construcción de significado, de coordinación de información, impidiendo que el niño, al decir de Molinari (1999) adivine desde el contexto gráfico, sin realizar ninguna reflexión sobre el material escrito o no coordine información del contexto y centre toda su atención en el texto mismo, llegando a la decodificación.

A raíz de lo que se ha venido explicitando, siguiendo a Lerner (1996) para la formación de lectores autónomos, competentes y críticos son necesarias algunas intervenciones del docente: una intervención imprescindible, es delegar en los alumnos una parte de la responsabilidad, es devolverles el problema, es decir, plantea una situación problemática para que sea posible construir conocimiento. Es necesario retomar aquí la importancia, según Lerner (1996; 2001) de que para enseñar es necesario plantear problemas a los niños. Una situación problemática será para los niños aquellas situaciones para las cuales tengan construido algún saber necesario para abordarla, pero para resolver el problema será necesario construir nuevos conocimientos.

Cuando el docente en las situaciones de lectura pide justificaciones a lo expresado por los niños sobre lo que puede decir en el texto escrito, o cuando adopta al decir de Lerner (1996) una posición neutral provisoria, sin validar inmediatamente ninguna respuesta de los niños, favorece y promueve la formación de lectores autónomos, pues los mismos se ven obligados a argumentar en defensa de sus hipótesis. En algún momento de la situación el docente validará las interpretaciones de los alumnos para que ellos puedan seguir ajustando sus anticipaciones y mejorando sus interpretaciones.

Otra de las intervenciones del docente es promover que los niños coordinen tanto índices cualitativos (cuáles letras, tipo de letras, etc.) como cuantitativos (la cantidad de grafías por ejemplo) para no llevarlos directamente al descifrado (centrando sus intervenciones solo en el texto mismo) o a la adivinación o descripción del contexto (Molinari, 1999). Para esto la docente puede apelar también al uso de referentes conocidos por los niños (ejemplo: nombre propio, carteles, textos presentes en la biblioteca de la sala, etc.) e incluso recurrir a la escritura de referentes que se presentan en la oralidad.

En síntesis, desde esta investigación se entenderá a la lectura como un proceso de coordinación de información de distinta procedencia cuyo objetivo final es la construcción de significado (Ferreiro, 1990; 1997; 1999); es un proceso de transacción de información entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1983); una práctica social y cultural.

1.2- La educación complementaria. La invención de una forma escolar

‘Las características de los Centros Educativos Complementarios en términos de cantidad de matrícula, sin la obligatoriedad de certificar los contenidos escolarizados, la organización flexible de sus actividades, permiten a esta institución educativa ser un espacio de aprendizaje y consolidación de competencias necesarias para la adquisición de aprendizajes complejos’. (Comunicación para CEC 3/05)

Es importante analizar la idea de educación complementaria como contexto institucional y modalidad educativa en la cual se desarrollan las prácticas de lectura, objeto de investigación. Los CEC, como instituciones formales dentro del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires, poseen determinadas características específicas que serán retomadas en los próximos capítulos.

Nos parece pertinente para nuestro análisis recurrir a dos conceptos: institución y forma. Respecto a la idea de forma escolar, tomamos los aportes de Frigerio y Poggi (1996:153) que definen a la misma como *‘una construcción fechada, ya que constituye una configuración histórica, aparecida en ciertos contextos para un tipo particular de relación social, como es la relación pedagógica’*.

Poggi (2002:19) menciona que las formas contemporáneas de organizar las escuelas y las aulas constituyen formas historizadas, es decir, que no son ni universales, ni atemporales, ni descontextualizadas. La autora plantea que la necesidad de pensar la realidad escolar en términos de forma reside en que permite abordar de un modo específico las relaciones entre los grupos y las formas sociales, y de modo particular, evitar la confusión entre institución y forma: *‘la institución escolar puede subsistir, aunque sus formas pueden ser otras’*.

Por lo tanto se plantea la necesidad, para nuestro análisis, de sacar del orden de lo familiar, lo común, ciertas concepciones, prácticas institucionales y/o profesionales, las cuales, según Poggi (2002) podrían determinar ciertos estilos de intervención.

En este sentido, la noción de habitus de Bourdieu (1972, 1980, 1997), definido como *‘Sistema de disposiciones durables y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y vuelve posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a la transferencia analógica de esquemas que permiten resolver problemas’*, podría servir para explicar presencia y/o construcción de determinadas formas de intervención en los CEC, así como la pervivencia y reproducción de determinadas concepciones y prácticas que han sido construidas en otros ámbitos y momentos históricos, pero que forman parte de las tradiciones/culturas

institucionales, de la biografía escolar, de la formación inicial de estos docentes, (recibidos en Institutos Superiores de Formación Docente como maestras jardineras).⁴ Según Poggi (2002), retomando a Bourdieu, el habitus esta inscripto a la vez, en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales. Esto significa que es a la vez social y colectivo e individual y subjetivo, aunque estructurado según el grupo o clase social en la que el sujeto se inscribe. Asimismo, es estructura estructurada y estructurante de las prácticas sociales; y permite, en cierta medida, cierto margen de innovación y acción por parte del sujeto. Es decir, los sujetos no solo reproducen sino que son también productores.

'Hablar del habitus entonces, es también recordar la historicidad del agente, es plantear lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos' (Gutierrez, 2005: 70).

A partir del concepto de habitus, e intentando analizar la lógica de las prácticas observadas, recurrimos al concepto de sentido práctico de Bourdieu (1980). Según el autor, la lógica de la práctica es paradójica, puesto que es irreversible, esta ligada a los tiempos y las urgencias, está asociada a funciones prácticas; es decir, quien esta inmerso en esta lógica toma determinadas decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia de forma global e instantánea, con la urgencia de la práctica. En el mismo sentido, como expresa Cols (2011), retomando estos conceptos, los docentes deben manejarse en las situaciones interactivas, en la urgencia temporal, actuando y respondiendo a las demandas de la inmediatez. Por lo tanto, no pueden realizar una reflexión a priori de todos los factores que están en juego en las situaciones pero tampoco son meros autómatas.

Gutierrez (2005) retomando a Bourdieu, explica que las prácticas y las representaciones generadas por el habitus son el producto del sentido práctico, es decir, una aptitud para moverse, actuar, orientarse según, como dijimos antes, la posición ocupada en el campo social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido.

Según Perrenoud (2004: 8), en muchas ocasiones, el docente pone en práctica un saber, se hace funcionar un habitus, que produce efectos sin tener forzosamente una intención, ni una representación del pasado; también se puede querer hacer lo que sería deseable y hacer lo contrario.

'Por supuesto, no todas las conductas de los enseñantes son automáticas, muchas veces apelan a sus saberes sobre el desarrollo, el aprendizaje, la

⁴ Ver Capítulo 4.

relación con el grupo, etc., pero la puesta en obra de tales saberes depende del habitus, que permite movilizar saberes en situación’.

A partir de estos conceptos, y otros que se irán entramando en los próximos capítulos, se tratará de analizar la idea de educación complementaria, sostenida desde los documentos oficiales –que funcionan como marcos normativos- y las definiciones que poseen los sujetos entrevistados y observados, en concordancia, como ya se ha explicitado, con el enfoque cualitativo etnográfico que supone esta tesis. Entre estas concepciones, aparecen dos ideas fuertes, sostenidas por los docentes, que constituyen y serían, según ellos, la marca identitaria de la educación complementaria: el trabajo en las salas bajo la forma de talleres y la sala integrada, en relación a las edades de los sujetos que asisten. Asimismo, se atenderá al concepto de ‘invención del hacer’ (Terigi, 2008, 2010: 10), categoría con la que se explica:

“(…) la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo⁵.

En relación a la metodología de trabajo en talleres, se analizará cómo los docentes definen este formato en las salas, el porqué de la elección del mismo, y cómo se presenta en las salas.

Respecto a la sala multiedad o integrada, se analizará el formato de simultaneidad sistémica (Narodowski, 2008)⁶, y la forma de resolver esta simultaneidad de edades diferentes en una misma sala. En este sentido, se expondrá cómo los docentes organizan el trabajo en las salas con niños de edades diferentes.

⁵ Terigi (2008) explica que con la categoría *invención del hacer*, no se afirma que las respuestas de las maestras sean enteramente novedosas, ni que sean resultado de un análisis completo del contexto didáctico; ni siquiera significa que son enteramente satisfactorias para ellas. Tampoco se afirma que sólo en los plurigrados los maestros resuelven situaciones para las que no fueron preparados. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en las condiciones organizacionales de los plurigrados, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componer otros elementos.

⁶ Ver Capítulo 2.

1.3- Las representaciones y las prácticas de los docentes

'Mediante el uso de las estructuras narrativas que (habitualmente y culturalmente) tienen a su disposición, por lo general, los encuestados hablan de las cosas que hacen ("en general, hago esto, y lo otro"...), sin entrar en detalles técnicos o en las modalidades concretas de sus prácticas. Es más fácil que digan "qué hacen" y no "cómo lo hacen", borrando con bastante sistematicidad los "detalles", es decir, los aspectos que consideran secundarios con relación a la intriga principal' (Lahire 2005: 143)

Como se explicitó al comienzo de esta introducción, se analizarán las representaciones que los docentes tienen respecto de qué es leer, sobre qué posibilidades tienen los niños pequeños de interactuar con los textos, sobre la educación complementaria y las prácticas de lectura, etc., dentro de este formato escolar, como contexto en el que las prácticas se desarrollan.

Es decir, qué representaciones sociales tienen estos docentes investigados respecto de la lectura y de las posibilidades lectoras de los niños en el Nivel Inicial, del contexto educativo (CEC), etc., puesto que esto podría influir en el tipo de prácticas de lectura que los maestros presentan a los niños en las situaciones didácticas. Es decir, analizar las representaciones que tienen los docentes sobre la lectura y su enseñanza y cómo esto condiciona la elección de lo que se lee, cómo se lee, para qué se lee y qué contenidos circulan en las distintas situaciones de lectura para ser enseñados.

Es importante entonces realizar un breve análisis del concepto de representaciones. Es dable aclarar que este concepto se utilizará como categoría analítica y no como concepto teórico. Es decir, este concepto nos servirá, como se explicó anteriormente, para entender las ideas/concepciones que los docentes construyen sobre la lectura, sobre la educación complementaria, entre otras cuestiones que hacen y estructuran su práctica, y la persistencia de las mismas a lo largo de la historia. Es decir, se trabajará sobre el contenido de esas representaciones.

Aunque el concepto de representación social puede encontrarse en diferentes textos de psicología y psicología social, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente y se debe al francés Serge Moscovici. La finalidad de este psicólogo social es la de reformular en términos psicosociales el concepto durkhemiano de representación colectiva. Para Durkheim (1898) las representaciones colectivas son formas de conocimiento o ideas elaboradas socialmente que no pueden explicarse como epifenómenos de la vida individual o recurriendo a una psicología individual.

El concepto de representación social nos permite realizar un acercamiento a los procesos por los cuales los individuos perciben y construyen la realidad social, dándoles así un sentido y dirigiendo sus conductas en la interacción con los demás.

Según Moscovici (1984), el concepto de representación social difiere del de representación colectiva, en que el primero tiene un carácter más dinámico. En opinión de este psicólogo social las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Para él la representación social tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, dando posibilidades de comprender al otro, saber como conducirnos ante él y asignarle un lugar en la sociedad, permitiendo entender el pasado, el presente y el futuro, otorgándole un significado y sentido.

Aquí interesa recalcar que la realidad social se plantea como el producto de una construcción, el resultado de un proceso, nunca acabado, en el cual la educación cumple un papel esencial. Es por eso que a través de este trabajo de indagación e investigación se busca esclarecer un punto importante que hace a la realidad educativa de nuestros tiempos.

Desde el enfoque de esta investigación también se tomará al concepto de representaciones como:

“Formas de conocimiento práctico, que expresan las necesidades y valores de un grupo o institución. En este sentido, las representaciones involucran sesgos interpretativos relacionados con los códigos, valores y compromisos sociales de los individuos, si los comparamos con una perspectiva científica o estrictamente conceptual.” (Castorina y otros, 2001: 21).

A saber, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera como nosotros,

sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

Por una parte, la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc., y en nuestro caso, las prácticas de lectura. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto, en relación con otro sujeto; en nuestro caso, las ideas sobre la infancia, sobre las funciones del Jardín de Infantes y la educación complementaria, sobre lo que pueden o no aprender y hacer los niños más pequeños, etc. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, las distintas culturas, etc.

En nuestro campo de investigación, nos parece interesante plantear que, de acuerdo a las representaciones y concepciones que se tenga de la lectura, de la educación complementaria, de lo que pueden o no hacer y aprender los niños pequeños, etc., los docentes podrían desarrollar determinadas prácticas y no otras. Esto sumado a determinadas características del contexto de intervención y de otros aspectos que serán retomados a lo largo de los capítulos, como la formación inicial y socialización profesional de los docentes, los mandatos institucionales, los marcos prescriptivos y normativos, etc.

2.- Problema de investigación

Los enunciados del apartado 1 dan cuenta de las reflexiones conceptuales que inducen a la elaboración del proceso de problematización de las prácticas de lectura en los CEC. En función de las aproximaciones teóricas y las aproximaciones al campo empírico, el problema de la presente investigación lo enunciaremos a partir de la siguiente premisa:

Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se promueven/presentan en los grupos de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios, considerando las representaciones/concepciones de las/los docentes respecto de la lectura, la idea de educación complementaria, las propuestas de enseñanza, las características del trabajo en las salas integradas y los contextos de generación de esas prácticas institucionales.

2.1.- Objetivos Generales:

- Conocer cuáles y cómo son las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se desarrollan con niñas/niños en los grupos de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios (CEC) y analizar las diferencias y/o similitudes con el Jardín de Infantes.

2.1.1.- Objetivos Específicos:

- Indagar qué prácticas de lectura realizan las/los docentes en situaciones didácticas con niñas/niños en Nivel Inicial en los CEC y su similitud y/o diferencia con el Jardín de Infantes.
- Analizar las representaciones/concepciones de las / los docentes respecto a la lectura y cómo esto repercute en sus propuestas de enseñanza y en sus intervenciones
- Conocer las características del trabajo en las salas multiedad o integradas en los CEC en relación a las propuestas de lectura con niños pequeños.
- Analizar si la formación inicial y la socialización profesional de los docentes influye en las prácticas y en las situaciones didácticas que se presentan y de qué manera.

2.1.2- Hipótesis de investigación:

- Las representaciones/concepciones de las/los docentes sobre la lectura, sobre qué pueden o no hacer/aprender los niños de distintas edades y sobre la educación complementaria, condicionan el tipo de prácticas y situaciones que se presentan en el CEC
- Las dos instituciones (CEC y Jardín de Infantes) podrían tener formas escolares similares.
- Los contextos institucionales (Centros Educativos Complementarios - Jardines de Infantes públicos) promueven, alientan, y/o rechazan determinadas prácticas de lectura; por ende las prácticas lectoras en las diferentes formas escolares pueden ser distintas/similares según los objetivos (mandatos) institucionales.
- Las prácticas de las/los docentes están condicionadas por sus concepciones sobre los usos y la importancia del aprendizaje de la lectura en el nivel educativo, por las concepciones sobre la edad de los niños, por el mandato institucional y por la formación inicial y la socialización profesional de los docentes.

- Las condiciones didácticas que las/los docentes presentan en las situaciones de lectura promueven la circulación de distinto tipo de contenidos y pretenden generar/ favorecer diferentes tipos de actividades intelectuales en las/los niñas/niños de diferentes edades.

2.1.3.- Preguntas generales

- ¿Qué prácticas de lectura realizan los docentes en situaciones didácticas con los niños en los grupos de Nivel Inicial en los CEC? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes con el Jardín de Infantes?
- ¿Por qué los docentes promueven determinadas prácticas en determinadas situaciones didácticas?

2.1.4.- Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las representaciones/concepciones que los docentes del CEC tienen respecto de la lectura? ¿Éstas representaciones influyen en las intervenciones que realizan para con los niños?
- ¿Cómo definen los docentes a la Educación Complementaria?
- ¿Qué sea un CEC, hace que las situaciones de lectura tengan determinadas características? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Hay diferencias entre una sala de CEC y una de Jardín de Infantes? ¿Hay similitudes?
- ¿Qué prácticas de lectura realizan los docentes en las situaciones didácticas que presentan a los niños?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en una sala integrada (multiedades)? ¿Qué hacen los niños de distintas edades? ¿Qué diferencia hay con una sala no integrada (pura)?
- ¿Qué textos se leen? ¿Cómo? ¿Qué se hace después de leer?
- ¿Qué tipo de intervenciones realizan las/los docentes en las situaciones en las cuáles se presentan y/o ponen en acción prácticas de lectura?
- ¿Cómo deciden las/los docentes las diferentes propuestas de lectura? ¿Qué criterios tienen en cuenta?
- ¿Qué contenidos circulan en las situaciones de lectura?

En síntesis nos interesa saber cuáles y cómo son las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se presentan en las salas de los CEC y si esta forma

escolar es similar y/o diferente a la del Jardín de Infantes (institución a la que complementa).

3.- Fundamentación de la elección metodológica

La investigación es de carácter cualitativo de corte etnográfico⁷. El abordaje que se pretendió realizar, se corresponde con lo que en didáctica se considera investigación naturalista, pues el objetivo de la misma fue conocer y estudiar el estado de situación de las prácticas de lectura en los ámbitos determinados.

La elección de realizar una investigación cualitativa de corte etnográfico se basó en que, siguiendo a Guber (2001), como enfoque, la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como 'actores', 'agentes' o 'sujetos sociales'). En el intento de describir e interpretar, la adopción de un enfoque etnográfico permite elaborar una representación coherente de lo que piensan, dicen, hacen, sienten los sujetos. Además la flexibilidad del trabajo de campo etnográfico sirve precisamente para advertir lo imprevisible. Y son los actores, y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su cotidianidad, de sus acciones, sus hechos extraordinarios y su devenir. Para lograr esto, el investigador construye su conocimiento a partir de una supuesta y premeditada ignorancia.

4.- Estructuración Metodológica

4.1.- Los sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación son los docentes de dos Centros Educativos Complementarios de la localidad de Berisso. Asimismo se observó y entrevistó a docentes de un Jardín de Infantes público de la misma localidad. El criterio de selección de estas instituciones se relaciona en primer lugar, con la antigüedad de uno de los CEC (CEC B) y asimismo, con un criterio oportunista (posibilidad de acceso).

⁷ '¿Me pregunto si es posible hablar de etnografía, tal como lo hacen los antropólogos o etnógrafos en educación? Yo diría que lo más preciso es hablar de investigaciones cualitativas de corte etnográfico. Porque los datos con los que trabajamos son sin duda representaciones, sentidos, discursos y la forma en que procedemos son las propias del etnógrafo, solo que al focalizar, al guiar las entrevistas y al pensar en marcos mas generales para entrar en diálogo con lo escolar, nuestro quehacer excede la descripción densa. Esto es describimos, interpretamos pero al mismo tiempo no se pierde de vista un componente propositivo en aquello que decimos sobre las aulas latinoamericanas'. (Edwards, 1992).

Como se trata de una investigación cualitativa de corte etnográfico, no se considerarán técnicas de muestro algunas, sino situaciones áulicas e institucionales pertinentes al contexto local (escenario) que se investiga.

4.1.2.- Instrumentos de recolección y construcción de datos

Por ser una investigación de tipo cualitativa de corte etnográfico, los instrumentos de recolección de datos fueron:

Observación: se realizaron observaciones generales y focalizadas de las prácticas de lectura en las situaciones didácticas. En las primeras aproximaciones al campo se hicieron observaciones generales y luego se focalizó la mirada en cuestiones más específicas relacionadas con el problema y las preguntas de la investigación.

La elección de realizar observaciones participantes se basó en la concepción de que los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa; muy por el contrario, el único medio para acceder a los significados construidos por los sujetos y de las prácticas es la interacción y permanencia en el campo. Según Guber (2001), se participa para observar y se observa para participar, lo que significa que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social. Es dable agregar que participar puede entenderse como el comportamiento según las pautas de los miembros de la comunidad en estudio.

Asimismo, la observación, en palabras de Guber (2004: 172):

'(...) se basa en el supuesto de que la presencia –esto es, la percepción y la experiencia directas- ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio – con sus niveles de explicitación- garantiza, por una parte, la confiabilidad de los datos recogidos y, por la otra, el aprendizaje de los sentidos que subyacen tras las actividades de dicha población (...)'

Y la autora agrega,

'(...) la observación participante ha sido planteada en su lógica interna, en tanto técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos; en una y otra el investigador desempeña un papel central que se orienta a registrar –por cualquier vía- material del referente empírico. Si la participación es entendida como una instancia necesaria de aproximación a los sujetos, que entraña la reciprocidad de comunicación y de sentidos, no tiene por qué ubicarse en las antípodas de la observación, la cual puede ser entendida, a su vez, como la disposición general del investigador hacia lo real: su conocimiento. Hablaremos, pues, de la

observación participante concibiendo a dicho conocimiento no como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de la relaciones con sus informantes' (Guber, 2004: 184).

Entrevista: Se realizaron entrevistas a los docentes y/o otros sujetos a cargo de los niños luego de algunas observaciones, por considerarse informantes claves de lo que se pretendía investigar. Se hicieron entrevistas semi-estructuradas a partir de una pauta abierta de preguntas surgidas de los observables.

La elección de entrevistas de tipo semi-estructuras o lo que Agar (1980) y Spradley (1979, en Guber 2001) llaman entrevista etnográfica o antropológica, es que este tipo de entrevista cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante. Según Guber (2001), la entrevista en una situación donde se entrecruzan diferentes reflexividades, pero dónde se produce una nueva reflexividad. Por tanto, la entrevista es un tipo de relación social en la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y participación. Además la utilización de entrevistas semi-estructuradas requiere de un alto grado de flexibilidad. Por tanto, fue necesario formular preguntas y atender a que sus respuestas se convertirían en nuevas preguntas.

Según lo aducido por Guber (2001: 86), *'(...) la entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana (...).'*

De estos marcos construidos en la entrevista se extraen, tras una categorización diferida (Guber, 2001; 2004) las preguntas y temas significativos para la focalización y profundización.

4.1.3.- Tipo de análisis realizado con el material recogido

El análisis de los datos fue de tipo cualitativo, a base de información observacional y/o de expresión oral o escrita que parte de la interacción con los sujetos a estudiar. Se triangularon los datos construidos a través de las observaciones (generales y focalizadas) con los aportes de las entrevistas semi-estructuradas a los docentes u otros sujetos que se consideraron informantes claves para los fines de la investigación.

La metodología utilizada específicamente fue de tipo cualitativa-interpretativa, aunque debe recalcar que el sentido de la palabra metodología no debe tomarse de la manera tradicional (como pasos exactos para llegar a un objetivo) sino como todas aquellas acciones humanas, acciones cotidianas de las personas para observar, registrar, percibir, definir construir su vida cotidiana.

Es necesario advertir sobre la a veces falsa dicotomía entre lo cuantitativo versus lo cualitativo y advertir sobre el término etnografía. Esta investigación se considera etnográfica en la medida en que '(...) los *'objetos' que estudiamos son en realidad 'sujetos' que por si mismos producen relatos de su mundo.*' (Hammersley y Atkinson, 1993: 5)'.

La etnografía, en tanto conjunto de prácticas y herramientas, no es concebida como un "método" sino más bien como una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico (Rockwell, 1991).

A partir del trabajo etnográfico se pretendió, tanto en el campo como en el proceso de análisis, construir categorías y relaciones conceptuales que permitan articular una descripción profunda e inteligible de las prácticas de lectura en las situaciones didácticas, las representaciones e intervenciones de los sujetos (docentes y niños).

4.1.4.- Reconstrucción del campo

Nos parece pertinente comentar algunas cuestiones ocurridas durante el trabajo de campo, pues consideramos que forman parte y son estructurantes del enfoque adoptado.

La toma de datos transcurrió desde mayo del año 2007 y durante todo el año 2008. Asimismo, se completaron algunas entrevistas durante el año 2009. Nos acercamos a tres instituciones de la ciudad de Berisso: dos Centros Educativos Complementarios y un Jardín de Infantes, previa entrevista y autorización del inspector de Psicología de Berisso.

En una de las instituciones fue imposible realizar registro magnetofónico de las entrevistas, por una resistencia (implícita en algunos casos, más explícita en otros) de los sujetos, que se mantuvo inalterable en todas las visitas. Por esto, se decidió tomar nota, lo más fielmente posible, en las tres entrevistas realizadas a cada docente y la entrevista al directivo.

En algunas instituciones fue difícil encontrar tiempos y lugares disponibles para realizar las entrevistas. Creemos importante resaltar esto, pues es una característica de los espacios que conforman nuestro campo. Por este motivo, muchas de las entrevistas fueron interrumpidas varias veces y debieron ser retomadas. Asimismo, se

recurrió a conversaciones mas 'informales' dentro de las salas, mientras los docentes daban clase.

Cabe resaltar también que, por el tipo de enfoque adoptado para la investigación, fueron surgiendo a lo largo del trabajo de campo, otros ejes/temas que no habían sido tenidos en cuenta desde el comienzo del proyecto, pero que se volvieron esenciales para el análisis de los datos e incluso, se volvieron datos en sí mismos, como por ejemplo, las concepciones sobre la educación complementaria, el trabajo de la sala con la metodología de taller, la edad de los sujetos como marco limitante y definitorio para las propuestas de enseñanza, el trabajo en sala integrada y el problema de la simultaneidad en la enseñanza, etc. Por lo tanto, hubo distintos acercamientos al campo, en el que se fueron resignificando preguntas y en los que fueron emergiendo otras nuevas categorías de análisis.

4.1.5.- Aportes y/o sentido del conocimiento a construir

Con esta investigación se intentó, a partir del conocimiento y sistematización de las prácticas de lectura existentes en instituciones con niños de Nivel Inicial, analizar el estado de las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se implementan en una institución de educación complementaria. Conocer el estado social de las prácticas de lectura en el Nivel Inicial en este tipo de institución, podría ser de utilidad como aporte a la discusión sobre la enseñanza de la lectura a los niños en la alfabetización inicial y como aporte a la didáctica de la lectura y escritura. En este sentido, podría alimentar a la discusión sobre la formación de lectores desde el comienzo de la escolaridad y de la necesidad para hacerlo de interactuar complejamente con los textos escritos y la participación en situaciones de lectura.

Asimismo, conocer qué, cómo y por qué se realizan o no determinadas prácticas en un ámbito escasamente investigado, como lo son los Centros Educativos Complementarios. Creemos que se puede aportar conocimiento sobre cómo los sujetos (docentes) piensan y se representan este tipo de educación y qué prácticas se realizan allí, así como la diferencia o no, entre otros formatos escolares, como el Jardín de Infantes.

Asimismo, cabe recalcar, que se procura generalizar algunos hallazgos pero sin abandonar la mirada casuística

5.- Descripción sintética de los capítulos

Los capítulos se estructuran alrededor de las distintas categorías que fueron emergiendo del análisis de los datos y de categorías teóricas que le dan sentido a los mismos.

En la Introducción se exponen las premisas generales de esta tesis -como marco teórico de la investigación. Asimismo se presenta el enfoque de investigación adoptado, las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. Además se presenta la reconstrucción del campo y el sentido y /o aportes del conocimiento a construir.

En el capítulo 1 se realiza una descripción de los Centros Educativos Complementarios, su mandato fundacional, sus objetivos, vistos desde los documentos oficiales y desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones. Asimismo, se realiza una breve reseña histórica de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, de la que dependían los mismos en su fundación (hoy Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria). Aquí se exponen algunos datos sobre la historia de los CEC. Según nuestro análisis, estas características del mandato fundacional de los CEC, como por ejemplo ser centros asistenciales y/o guarderías, emergen y se actualizan constantemente en las prácticas actuales.

En el capítulo 2, desde una dimensión institucional, se aborda la idea de educación complementaria, desde los documentos oficiales y desde las concepciones de los sujetos investigados (docentes y directivos de los CEC). Allí surgen, especialmente desde los sujetos observados y entrevistados, dos características distintivas: el trabajo en talleres y en la sala integrada o multiedad, y la forma de resolver la simultaneidad y la gestión de la clase en este contexto. Ambas características son, según los docentes, dos características definitorias y distintivas de los Centros Educativos Complementarios en comparación con el Jardín de Infantes. Los capítulos hasta aquí detallados representan el marco contextual y local en el cual se desarrollan las prácticas de lectura de los docentes. Asimismo, aparecen otras categorías analíticas como la edad de los niños, el nivel de madurez y la relación de ésta con las posibilidades de aprender a leer, la lectura como disparador o motivación para trabajar otros contenidos en las salas, la importancia de la actividad y el juego en las propuestas, así como la impronta de las necesidades e intereses de los niños.

En el capítulo 3, se analizan las prácticas de lectura que se presentan en las situaciones de didácticas que se desarrollan en las salas, y se trabaja sobre una configuración didáctica hallada en todas las situaciones observadas, que hemos

denominado estructura fija y/o prefijada de enseñanza. Se hace una descripción de las salas de los CEC y de las prácticas de lectura que se presentan con diferentes tipos de textos. Aquí se evidencia una focalización en el trabajo con las letras y aparece la lectura del nombre propio como situación prototípica en el Nivel Inicial. También vuelve a aparecer la relación casi lineal entre la edad de los niños y la posibilidad de aprender a leer.

En el capítulo 4 se aborda la estabilidad de ciertas prácticas en la variedad de situaciones analizadas en las dos instituciones de educación complementaria y se compara con el trabajo en las salas del Jardín de Infantes. Se retoma la idea de educación complementaria, como una construcción local de los docentes y las prácticas de lectura, en relación a la trayectoria de formación y profesional de los docentes, es decir su formación inicial, su socialización profesional (en relación a los mandatos institucionales, la forma escolar, los saberes profesionales de los maestros, etc.). Asimismo, se trabaja sobre la selección y construcción de contenidos para esta forma escolar (educación complementaria) y las intervenciones de los docentes (que en muchos casos ellos llaman 'técnicas') como una construcción de los mismos en su modo de intervención. También vuelve a aparecer aquí la relación entre la edad y las posibilidades de aprender a leer.

En el capítulo 5 se exponen las conclusiones de la investigación, donde se retoman las hipótesis/preguntas de investigación y los aspectos centrales desarrollados en los capítulos, así como los aportes al campo de investigación.

Asimismo se adjuntan anexos con información citada en los capítulos.

Capítulo 1

Los Centros Educativos Complementarios (CEC)

En este capítulo se describirán las principales características de los Centros Educativos Complementarios a partir de los Reglamentos de CEC del año 1983 y 2003. Asimismo se hará un breve rastreo de la historia de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, de la cual dependieron desde su fundación y, por último, se mencionarán algunas características y particularidades de los dos CEC observados, a partir de la lectura de los Proyectos Educativos Institucionales y de las entrevistas con los docentes.

1.- Los Centros Educativos Complementarios (CEC)

Los Centros Educativos Complementarios (CEC) constituyen servicios educativos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El ideario que fundamenta la acción educativa de los CEC incluye la apertura de espacios pedagógicos de la comunidad, en donde los niños y jóvenes logren expandir los conocimientos, los saberes socialmente productivos, las experiencias y las vivencias que han logrado construir en los espacios familiares, escolares y comunitarios y a través de los diversos canales de integración a la cultura. Esta expansión exige el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos que integren las dimensiones personales, relacionales y comunitarias, posibilitando experiencias educativas que signifiquen crecimiento cognitivo, social, productivo, lúdico, creativo, ético-ciudadano, corporal y estético.

El CEC representa también, dentro de la estructura del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires, un espacio de encuentro comunitario entre docentes, niños, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, cuyo fin es llevar a cabo conjuntamente acciones que promuevan y fortalezcan la inclusión educativa, el desarrollo de aptitudes para la vida ciudadana, el mundo productivo, la creatividad, la expresión del pensamiento, el sentimiento y la convivencia en la diversidad desde el reconocimiento, respeto y ejercicio de los Derechos Humanos.

En el Reglamento de Centros Educativos Complementarios (2003)⁸ se expresa:

CENTRO: Porque es un espacio educativo donde convergen los intereses, las expectativas y las culturas de la familia, la escuela y la comunidad.

⁸ Ver Anexo 1. Reglamento de CEC (2003).

EDUCATIVO: Porque desarrolla intencional y sistemáticamente acciones para promover la interacción, la construcción del pensamiento y la formación integral de los niños y adolescentes.

COMPLEMENTARIO: Porque revaloriza y potencia los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad.

En síntesis, según los documentos oficiales, los CEC tienen el mandato fundacional de incluir a la población infantil⁹ en mayor situación de vulnerabilidad socioeducativa. Su accionar se define en tres ámbitos de intervención: lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario¹⁰.

1.1.- Un poco de historia. Buscando en el pasado una explicación del presente

Haciendo un rastreo histórico, desde su creación en 1963, los Centros Educativos Complementarios, dependen de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

Según Coscarelli (2001), la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar fue en sus comienzos, una rama de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Una comisión integrada por miembros de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social proyectó, en 1948 la organización del Instituto de Orientación Profesional. En este ámbito, mediante la labor conjunta del maestro, el médico, el psicólogo y el asistente social, se procedió al estudio del alumno de escuela primaria con el fin de orientarlo vocacionalmente al egreso del ciclo. Esta tarea fue rápidamente ampliada hacia otras prácticas, centradas en el reconocimiento de las necesidades de los niños como personas y la de ser atendidos teniendo en cuentas sus diferencias, con el propósito pedagógico de cambiar el modelo educativo de carácter tradicional. En 1949 se creó la Dirección de Psicología Educativa en reemplazo del instituto originario, continuando así la labor de orientación profesional e incorporando otras actividades de estudio e investigación sobre psicología educativa y asesoramiento de docentes. Junto con estas tareas, desarrolló asistencia social y pedagógica, contribuyendo a aliviar la labor de la Dirección de Primaria, al absorber el área de

⁹ Anexo 1-Reglamento Centros Educativos Complementarios- año 2003- ARTÍCULO 26º: Los grupos se formarán de acuerdo al siguiente esquema:

Grupo A: corresponde a 1º Ciclo de Educación General Básica

Grupo B: corresponde a 2º Ciclo de Educación General Básica

Grupo C: corresponde a 3º Ciclo de Educación General Básica

Grupo D: corresponde a Educación Inicial 3 - 4 y 5 años.

¹⁰ Ver Anexo 2. Comunicación 3/05-Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

pedagogía especial. El estudio realizado por Munin (1990, en Coscarelli, 2001) se muestra que la creación de esta institución en los comienzos de la gestión peronista instala un claro núcleo conflictivo en el sistema educativo estatal. La Dirección de Psicología encontró serios obstáculos de inserción para el cumplimiento de su rol transformador: ser la 'palanca de Arquímedes' en la reforma del sistema educativo, tal la aspiración de quienes la propiciaron.

La concepción pedagógica de la Dirección de Psicología desafió inicialmente los basamentos dominantes en la Dirección de Enseñanza Primaria desde su postura 'antipositivista no ortodoxa'. Cuestionó la universalidad de los postulados positivistas en cuanto al tratamiento homogéneo del alumnado al introducir una mirada proclive al reconocimiento de la diversidad, tanto al interior de la propia población 'común', como entre ésta y la 'especial' (alumnos con capacidades diferentes en el lenguaje actual y 'deficiencias mentales y físicas' en aquel momento). En el ámbito de la psicología se profundizaron visiones científicas y prácticas, fundamentalmente alrededor del eje sustantivo de su accionar: el fracaso escolar. En este campo se plantearon tensiones estructurales entre docentes y 'técnicos' de la Dirección, ya que la inserción de la Dirección de Psicología amenazaba en orden considerado normal por la docencia y el personal de inspección del nivel primario. Helena Munin propone etapas en el decurso de la Dirección de Psicología, a través de las diversas modalidades de influencia sobre la enseñanza de la Dirección de Primaria. La primera etapa, de 1949 a 1955, corresponde a los años fundacionales y comienzo del conflicto. Esto implicó mayor control sobre las actividades del sistema primario y especialmente sobre la relación docente-alumno y, como consecuencia, un mayor rechazo de los docentes primarios, que perdieron el monopolio sobre la definición de la intervención didáctica.

Entre los años 1955 – 1976 se vivió el 'desarrollo y auge' de la Dirección y se entabló el 'pacto estabilizador' (Munin), aunque decayó posteriormente su incidencia en el sistema. Este periodo fue el de mayor crecimiento de la Dirección.

A pesar de haber nacido bajo un gobierno peronista, fue convalidada después de 1955, en otro marco político, como un organismo técnico de apoyo (orientación profesional, asistencia pedagógica, atención psicopedagógica y asistencia social). Se estructuraron asesorías y se ampliaron las áreas fundacionales, al mismo tiempo que en la escuela se constituyó un equipo compuesto por un asistente social, un asistente educacional, un maestro de '*grado A*'- o *recuperador* -que atendían a los alumnos con dificultades de aprendizaje y un reeducador fonético.

El '*grado A*' desde su creación en 1957, y la llamada tarea de recuperación con relación al fracaso escolar constituyeron nuevas estrategias de inserción y cumplimiento de los propósitos iniciales de modificar la escuela por parte de la

Dirección de Psicología. Mediante éstas, se amplió su servicio de diagnóstico y derivación en el sistema y se asumió definitivamente un rol de enseñanza con principal influencia en los primeros grados. En la década de 1970 se produjo un cambio. De un centramiento inicial en el 'niño problema', la Dirección incluyó en su enfoque a toda la población escolar, acentuando el trabajo con el docente, la escuela y la comunidad. Entre 1976-1988 se verificó una decadencia en la Dirección, fundamentalmente durante la dictadura militar. El pacto 'primaria-psicología' se fragmentó. Hacia 1983 la Dirección de Psicología fue convalidada nuevamente en sus funciones de apoyo técnico.

La función pedagógica de enseñanza en sus distintas versiones- grados A y recuperación-, el diagnóstico de la madurez para el aprendizaje y la homogeneización de la población escolar, han sido aspectos claves, como se observa en el proceso de incorporación y legitimación de la Dirección de Psicología en el nivel primario a la hora de definición de un sujeto didáctico.

1.2.-La creación de los Centros Educativos Complementarios

Dentro de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, el 5 de Junio de 1963, se crea, por Resolución N° 2.494, la primera Guardería Infantil Escolar en la Escuela N° 7 de Lomas de Zamora; creación que constituye el primer antecedente de los actuales Centros Educativos Complementarios. En 1965 se crean Centros en los Distritos de Rojas, Salto, Lincoln, General San Martín y Chivilcoy. En ese año las Guarderías pasan a convertirse en Centros Asistenciales. El 3 de noviembre de 1967, por Resolución N° 9.604 estas instituciones pasan a designarse Centros Educativos Complementarios, los cuales se insertan en 'el Sistema Educativo bonaerense como servicios propios de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar'.

De esta manera, se valida la legitimidad en tanto instituciones del Estado provincial, a la vez que se redefinen sus fines y objetivos. La primera institución en recibir esta denominación fue el CEC N° 801 de Lomas de Zamora, bautizado con el nombre de 'Tambor de Tacuarí'. En 1970 se aprueba el primer 'Reglamento', fundamentado en la necesidad de permitir una más organizada y eficiente labor, así como la coordinación entre los CEC y las escuelas primarias comunes. En 1972 se modifica el primer Reglamento a fin de atender las necesidades educativas y sociales de los niños en grupos heterogéneos menos numerosos, con la intención de profundizar acciones pedagógicas teniendo en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y las diferentes experiencias escolares construidas en sus escuelas de origen. Entre 1973 y 1977 la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar se propone 'asistir a través de los Centros Educativos Complementarios a los educandos carenciados

complementando la acción de la familia, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral que les permita asumir la responsabilidad personal y participar de la vida y problemáticas de la sociedad'. En la década de 1980 se 'hace hincapié en el enfoque preventivo, proponiéndose desde el Nivel Central, el trabajo en los tres niveles de la prevención: primera, segunda y tercera'. En 1980 la Provincia de Buenos Aires cuenta con 83 CEC. El 2 de agosto de 1983 se aprueba la Resolución N° 1250 de la Dirección General de Cultura y Educación que reglamenta el funcionamiento y creación de los CEC y que define como mandato fundacional '(...) *complementar la acción de la familia, la escuela y la comunidad*'.

El Reglamento de los Centros Educativos Complementarios del año 1983¹¹, expresa en su definición y objetivos:

ARTÍCULO 1º: El Centro Educativo Complementario es un servicio dependiente de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, cuyos objetivos son:

- Facilitar la adquisición de hábitos y actitudes que complementen la acción de la familia.
- Facilitar los aprendizajes educativos por la ejercitación de las funciones subyacentes en cada área de acción.
- Facilitar la participación en experiencias que tiendan a la progresiva incorporación al medio en forma cooperativa y autónoma.
- El conjunto de los objetivos tenderá a la complementación de las influencias que el niño recibe de la familia, la escuela y la comunidad.

En 1992, por Resolución N° 1.003 se disuelve la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, y los CEC pasan a depender de la Dirección de Enseñanza Primaria. Pero ese mismo año se desestima la medida adoptada y se vuelve a la situación anterior. Hacia 1994 funcionan 139 CEC en toda la provincia. No se producen nuevas creaciones y se limitan los recursos de la Planta Orgánico Funcional. Como consecuencia, ese mismo año, la prestación educativa se reduce a once meses. Con esta modificación los CEC dejan de generar proyectos educativos de verano, para ser reemplazados por los dispositivos institucionales denominados 'Escuelas de verano'. La entonces Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar cuenta en 1999 con 145 CEC en el territorio bonaerense, donde '(...) *se desarrolla un modo de gestión institucional que, respetando los núcleos fundacionales, favorece a disminución de las situaciones de riesgo social, de riesgo de fracaso escolar y de emergencia de conductas violentas*'.

¹¹ Ver Anexo 3-Reglamento de CEC (1983).

En el año 2003 por Resolución N° 5304/03 se aprueba un nuevo Reglamento¹². En su proceso de elaboración se realizan rondas de consultas al personal docente de estas instituciones. Esta nueva normativa enmarca el accionar de los CEC dentro de la Ley de Educación Provincial N° 11.612 y de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

En este Reglamento, en el ARTÍCULO 4° se exponen los objetivos del Centro Educativo Complementario:

- 1) Garantizar el respeto por los Derechos del Niño y del Adolescente desde el ámbito educativo.
- 2) Promover la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educadora de la familia, la escuela y la comunidad.
- 3) Favorecer formas de vinculación social alternativa y/o complementaria de las familiares-comunitarias.
- 4) Construir una cultura institucional integrada, integradora e inclusora de las diversas culturas en un marco de justicia y calidad educativa.
- 5) Generar contextos facilitadores del proceso de constitución de la subjetividad del alumno/a, con competencias para la participación ciudadana y la inclusión en el mundo del trabajo.
- 6) Favorecer la formación de estructuras autónomas de pensamiento para la participación en la sociedad del conocimiento.

En el período entre 2004 y 2006, la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, en conjunción con las Direcciones de Nivel, elabora proyectos que tienen por finalidad articular diversas acciones pedagógicas para la superación de problemáticas complejas. A partir de 2007, comienza a construirse colectivamente el proyecto 'Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios' con la participación directa de docentes y equipo de conducción. Esto concluye en la Propuesta Curricular para CEC (2009) citada en la presente tesis¹³.

Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires ciento cincuenta y ocho (158) Centros Educativos Complementarios.¹⁴

¹² Ver Anexo 1-Reglamento de CEC (2003)

¹³ Vale aclarar que los datos de esta tesis fueron tomados durante los años 2007 y 2008. Por lo tanto, la Propuesta Curricular para CEC es posterior a la toma de datos. Igualmente, en el análisis de los mismos se reinterpreta esta normativa del año 2009

¹⁴ Según Portal www.abc.gov.ar (2009)

2.- Descripción de las instituciones investigadas (CEC A – CEC B)

2.1.- Selección de las instituciones

Para la elaboración de esta tesis se tomaron datos en dos CEC de la localidad de Berisso, Región I, Provincia de Buenos Aires. Ambas instituciones dependen de la Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y se caracterizan por ser no obligatorias y complementarias de otras instituciones (Jardín de Infantes-Nivel Inicial, Educación Primaria y Escuela Secundaria), destinada, como ya se expuso anteriormente, a la población con más vulnerabilidad social, económica y educativa¹⁵. Asimismo, para comparar datos de dos formas escolares diferentes, se tomaron datos en un Jardín de Infantes de la misma localidad, al que asisten niños del CEC A. La selección de estas instituciones se basa en que uno de los dos CEC (CEC B) es uno de los más antiguos en la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, existe un criterio oportunista (posibilidad de acceso y cercanía a la ciudad de La Plata). El Jardín de Infantes fue seleccionado porque complementa a una de las dos instituciones (CEC A).

2.1.2.- CEC A¹⁶

‘Acá se trabaja igual que en el jardín, quizás se trabaje más lo artístico. Se trabaja con talleres. La lectura tendría que ser igual...’(Doc CEC A G1).

A la institución A, según el PEI del año 2007, asisten niños de origen boliviano, argentino, paraguayo, uruguayo y peruano, con residencia en las zonas de Nueva Villa Argüello y Barrio Villa Progreso (Berisso). Asisten niños de Nivel Inicial (NI) y de Educación Primaria (EP), agrupados en tres secciones: grupo inicial (Nivel Inicial), y grupo inferior y superior (primer y segundo ciclo de EP). Respecto al Nivel Inicial, en este CEC hay dos grupos, uno en el turno mañana y el otro en el turno tarde. Ambas salas son integradas, también denominadas multiedades, con niños de tres, cuatro y cinco años.

Según el PEI (2007) al grupo de Nivel Inicial, en el turno mañana, asisten 26 niños (9 varones y 17 mujeres). Sobre el total de alumnos, cuatro no asisten al Jardín por problemas de matrícula, el 39% tiene 3 años, el 42% 4 años y el 19% 5 años.

¹⁵ Ver Anexo 1

¹⁶ Los datos de las instituciones se obtuvieron a partir de la lectura de los PEI, PECEI en cada uno de los CEC. Asimismo, se obtuvieron otros datos a partir de entrevistas con los directivos y docentes de las instituciones.

En relación a las ocupaciones de los padres, la mayoría son empleados, el 8% desocupados, changarines, obreros, taxistas, electricistas. Las madres son amas de casa, empleadas, costureras, una sola es docente y hay algunas estudiantes.

Las familias son numerosas, con más de tres hijos en su mayoría.

La nacionalidad de los padres es de un 12 % peruanos; 88 % argentinos y de las madres, 30 % peruanas, 62 % argentinas, 8% argentinas naturalizadas.

Respecto de los estudios de los padres, el 31 % tiene escolaridad primaria completa, el 4 % secundario completo, el 38 % secundario incompleto, el 4% terciario completo, y el 4 % terciario incompleto. Las madres tienen el 15 % primaria completa, el 23 % secundario completo, el 43 % secundario incompleto, el 8 % terciario completo, y el 11 % terciario incompleto.

En el turno tarde concurren 29 niños (16 varones y 13 mujeres), en donde el 14% tiene 3 años; el 48%, 4 años y el 38%, 5 años. Sobre el total, el 31% no asiste a otra institución de Nivel Inicial. De los varones, 10 % no concurre a ningún jardín. El 24 % van al jardín 902 de Berisso. De las mujeres, el 21 % no concurre a ningún Jardín. El 14 % va también al 902.

El 17 % son niños extranjeros (paraguayos, peruanos y uruguayos).

El 83 % de las familias son de nivel socio-económico bajo.

Al Jardín de Infantes observado (Institución C¹⁷) asisten algunos niños que van en el turno contrario al CEC A.

2.1.3.- CEC B

*(...) tenemos todo tipo de casos de chicos, que vienen de migraciones internas, pocos inmigrantes, algunos faltan mucho, pero hay que recibirlos igual porque antes que nada'...
(Docente de la institución)*

Esta institución, según el PECl del año 2007, tiene una matrícula de 195 alumnos, provenientes de Villa San Carlos, Barrio Obrero, Villa España, Villa de la Cruz. Es un Centro Educativo Complementario de categoría segunda¹⁸. Tiene seis grupos áulicos funcionando y uno a formarse próximamente (Grupo de niños con sobreedad).

En el Nivel inicial hay tres grupos:

¹⁷ El Jardín de Infantes posee seis (6) salas puras: tres en turno mañana y tres en turno tarde. Se observaron dos salas puras: una de 4 años (Turno Mañana), que posee 30 alumnos de clase media-baja o baja, y otra de 5 años (Turno Tarde) que posee 30 alumnos de clase media-baja, según datos dados por las docentes. El acceso a esas dos salas fue designado por la directora de la institución. La institución tiene 50 años de antigüedad.

En Capítulo 4 se analizarán y triangularán datos con la institución C en relación a las situaciones didácticas de lectura en las salas.

¹⁸Categoría Segunda: Director y secretario (Reglamento de Centros Educativos Complementarios -2003).

- Grupo D1 (Sala integrada 3-4-5 años) 'Elefantitos'. 23 alumnos. Turno mañana
- Grupo D 2 (sala pura de 3 años) 34 alumnos. Turno Tarde
- Grupo D3 (Sala integrada 4-5 años) (no consigna cantidad de alumnos). Turno Tarde

Posee articulación con los Jardines de Infantes: 904-905-910.

En su Plan Estratégico Curricular (2007) se expresa que:

El propósito es 'Brindar a los niños, desde el abordaje de la dimensión pedagógica, la contención socio-afectiva orientada al desarrollo de sus múltiples capacidades comunicativas'.

Asimismo, se realiza un 'Diagnóstico de Dificultades':

- Dificultad en la comunicación y escasas posibilidades de trasvasar la oralidad en lenguaje escrito, o a través de otros lenguajes como el corporal, musical.
- Entorno cultural empobrecido.
- Falta de concordancia entre lenguaje oral y escrito.
- Dificultad de concentración y atención.
- Dificultad en la comunicación: hacerse oír, tolerar, escuchar.
- Niños desaventajados pedagógicamente.

A partir de esto, exponen en el PEI la necesidad de 'Elaborar propuestas pedagógicas favoreciendo la posibilidad de experimentar situaciones reales de comunicación escrita y la lectura de textos diversos, el análisis de las condiciones de producción y recepción de los discursos y sus múltiples formas de manifestaciones en soportes textuales'.

El contexto familiar de los grupos de Nivel Inicial es de clase media –baja, según la descripción en el PEI de la institución.

Como parte del Plan Estratégico Curricular Institucional, se propone 'Fomentar el uso de la competencia comunicativa como herramienta para promover valores éticos y morales para el logro de bien común, el respeto a la dignidad (...).Ordenar las reglas de conversación y uso del sistema lingüístico, buscando aplicarlas en situaciones de comprensión y producción de mensajes.(...) Impulsar situaciones de enseñanza y aprendizaje, evocando desde los conocimientos previos, imágenes cotidianas, hechos y fenómenos que despierten la curiosidad de los educandos'.

En este capítulo se realizó una descripción de las características de los CEC desde los reglamentos (1983 y 2003) y se enmarcó a estas instituciones educativas en la historia de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (hoy Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria). Asimismo se expusieron datos sobre los dos CEC (A y B) extraídos de sus PEI y PECl.

A continuación, en el Capítulo 2, se abordará la idea de educación complementaria vista desde los sujetos de nuestra investigación, indagando cómo y a partir de qué se construye esa idea, y se retomarán y agregarán otras características expresadas en los Reglamentos del año 1983 y 2003.

Capítulo 2

La Educación Complementaria

La construcción de una forma escolar

En este capítulo se analizarán las distintas concepciones sobre la educación complementaria que aparecen en los documentos oficiales (Reglamentos de los Centros Educativos Complementarios del año 1983 y 2003)¹⁹ y las que sostiene los docentes de las instituciones observadas.

A partir de éstas, se abordarán dos características que definirían a la educación complementaria y que la diferenciarían, según los sujetos entrevistados, de la forma escolar del Jardín de Infantes: las salas integradas y la modalidad de trabajo en talleres.

Para el análisis del concepto de educación complementaria se fueron entramando distintos datos que emergieron del trabajo de campo, como lo que se explicita en los documentos oficiales, las expresiones de los docentes en las entrevistas y las intervenciones de los mismos en las distintas situaciones observadas, sus planificaciones de clase y/o proyectos, etc.

Es decir que, mas allá de las definiciones oficiales de lo que es la educación complementaria, se fue construyendo esta idea a partir de los diferentes datos recogidos en distintas instancias del trabajo de campo.

Por tal motivo, para el análisis de las prácticas de lectura que realizan los docentes en las situaciones didácticas en las salas, se atenderá principalmente a las características de la educación complementaria y a los distintos contextos de surgimiento de ideas y concepciones, como la formación inicial de los docentes, su experiencia laboral, las características de la institución y de la modalidad educativa en la que esta inserta la misma, su mandato fundacional, las prescripciones curriculares, entre otras cuestiones, que en parte regulan, permiten, impiden, y/o condicionan la realización de determinadas prácticas de lectura en las distintas situaciones didácticas que se proponen a los niños en estas instituciones. Algunos de estos ejes, se irán retomando en los siguientes capítulos.

¹⁹ Ver Anexos 1 y 3.

1.-Los Centros Educativos Complementarios (CEC). Las concepciones sobre la Educación Complementaria

Para poder analizar y contextualizar las prácticas de lectura que se realizan en las situaciones didácticas en las salas de los CEC, se abordarán las ideas sobre la educación complementaria que sostienen los actores de las instituciones y se las pondrá en relación con las definiciones que aparecen en los reglamentos y algunas comunicaciones oficiales²⁰.

El Reglamento de CEC (2003) define lo complementario como la 'revalorización y potenciación de los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad'.

Asimismo, en la Comunicación 03/05, de la Dirección de Psicología, se expresa:

'Desde su creación en 1963, los Centros Educativos Complementarios, dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, tienen el mandato fundacional de incluir a la población infantil, en mayor situación de vulnerabilidad socioeducativa. Su accionar se define en tres ámbitos de intervención: lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario'.

(...)

Las características de los Centros Educativos Complementarios en términos de cantidad de matrícula, sin la obligatoriedad de certificar los contenidos escolarizados, la organización flexible de sus actividades, permiten a esta institución educativa ser un espacio de aprendizaje y consolidación de competencias necesarias para la adquisición de aprendizajes complejos.

En el Reglamento de 1983, Artículo N° 23, se expone:

Las actividades complementarias se organizarán en cinco grandes grupos: Apoyo escolar; educación estética; orientación pre-ocupacional; recreación y actividades físicas; formación de hábitos de higiene, pautas de comportamiento, y normas éticas.

Los Centros Educativos Complementarios planificarán sus actividades técnico-docentes en base al programa de actividades curriculares en vigencia, subordinándolas al diagnóstico de situación.

Las definiciones oficiales sobre la educación complementaria son de carácter general en relación a la forma en que se llevarían adelante las acciones. Por general entendemos que no hay demasiados lineamientos sobre cómo intervenir para complementar la educación de los niños, sobre todo en el Nivel Inicial; qué contenidos

²⁰ Se analizarán los Reglamentos de los CEC del año 1983 y 2003, por ser los dos únicos reglamentos que han tenido estas instituciones. Si bien el reglamento de 1983 ya no está en vigencia, creemos que es interesante ver las continuidades y cambios entre ambos reglamentos así como analizar si cuestiones que se planteaban allí siguen apareciendo en las prácticas institucionales. Asimismo, haciendo un relevamiento de las comunicaciones oficiales de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, se utilizó la Comunicación 03/05, porque es un documento que ha circulado en los CEC en los últimos años, y que contiene algunas ideas y concepciones interesantes, que ayudarían a entender los cambios y continuidades a través del tiempo, así como las coincidencias y contradicciones con los datos empíricos, y podría ser explicativa de algunas prácticas que nos interesa analizar en esta tesis.

se complementan y de qué forma, etc. Es decir, qué es complementar y cómo se complementa; cómo llevar adelante concretamente esta tarea.

Tanto en los documentos oficiales como en las expresiones de los maestros entrevistados²¹, aparecen fuertemente tres actividades centrales y, se podría decir, más específicas: la educación estética, la formación de hábitos de higiene y pautas de comportamiento. Además el carácter asistencial 'incluir a la población infantil más vulnerable socioeconómicamente', aparece entre sus tareas centrales; aunque en algunos casos, algunos sujetos tratan de correrse de ese lugar, resaltando su función educativa.

Asimismo, como se explicó en el Capítulo 1, una característica de los CEC son las salas integradas. Esta forma de organización de las salas se desarrollará mas adelante en este capítulo, pero podríamos decir que no se observan claros lineamientos en este sentido, ni propuestas para el trabajo en las mismas, ni especificaciones sobre lo que implica enseñar en una institución que complementa la formación de los niños pequeños en el Nivel Inicial.

No podemos entonces constatar en los documentos oficiales una definición clara de la complementariedad. Pero cuando se consulta a otros sujetos relacionados a estas instituciones, tampoco aparece una idea clara de esto. Por ejemplo, es explicativo de la ambigüedad del nativo lo expresado por el inspector y asesor²².

A1: bueno es muy complejo, es lo más difícil no de explicar, sino de poner en práctica. Porque todos sabemos porque desde el nombre se llama Centro Educativo Complementario, pero no se sabe qué. Entonces además como la fuerza mayor esta puesta siempre en las instituciones que acreditan, las expectativas de los padres, los maestros, de las escuelas, etc., es que el niño que va al centro educativo haga las tareas, aprenda lo que no aprendió, cambie lo que tiene que cambiar, bueno, no somos 'mandraque'. Y además porque pensamos que lo fundamental que es toda la cuestión del aprendizaje, el chico lo tiene que realizar en las instituciones formales. Y que en el centro, los chicos tienen que ir a trabajar otros aspectos que hacen al aprendizaje, pero que no son los mismos que la escuela. (...)

Digamos que es, el Jardín en cualquiera de sus actuaciones, sea un jardín comunitario, uno tradicional o un CEC, siempre es un lugar en donde hay ciertas cosas que pasan como desapercibidas; hay que ser muy especialista para saber si realmente en el Jardín se aprenden, en especial los aspectos de preaprendizaje de la lectoescritura, porque a mi me parece que en el Jardín esta todo puesto para que el chico la pase bien, que sea divertido,

A2: Si se trabaja la socialización

²¹ Es válido aclarar que en el CEC A se entrevistó a los dos maestros de sala y al directivo. En el CEC B se entrevistó a dos maestros (de las tres salas que funcionan allí) y al directivo.

²² Se entrevistó en el año 2008/ 2009 a la Inspectora de la Modalidad de Psicología de la Localidad de Berisso y a dos asesores de CEC de la Dirección de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

A1: Si la socialización, sin tener demasiado claro que todas estas cosas también tienen que llevar a una mejor entrada a la cosa formal. Entonces en el Centro pasa un poco esto, los chicos hacen un montón de actividades que a mi me da la sensación que tienen mucho que ver con las actividades que hacen en el jardín. La hora del juego trabajo, los rincones, la hora de lectura. (Entrevista Asesores Provinciales-CEC)

Quizás por esta poca claridad en su definición oficial y reglamentaria - de carácter general-, sumado a la poca claridad que aparecería en los discursos de los sujetos, es que se emularían en estos Centros Educativos Complementarios las prácticas de enseñanza más tradicionales y legitimadas en el Nivel Inicial, aunque se resalte en muchas ocasiones, como se desarrollará luego, una función distintiva. Incluso aparece en las palabras de uno de los asesores, una característica que ha impregnado el discurso y las prácticas del Nivel Inicial por muchos años: ser el preescolar, ser un lugar de preaprendizaje, en este caso, 'preaprendizaje de la lectoescritura', es decir un lugar para acercarse a la lectoescritura, pero no para aprender a leer y escribir. Acercase en el sentido de aprender algunas cosas que previamente se necesitarían para luego aprender determinados contenidos. En nuestro caso, por ejemplo, aprender a ubicarse en la hoja, o el aprestamiento, para luego aprender a escribir; aprender las letras, sus formas y sonidos para luego poder aprender a leer palabras, textos, etc. Se podría decir entonces que en los CEC se copian o replican muchos de los rasgos más característicos del Nivel Inicial, como se verá más adelante, por ejemplo, la importancia del juego, el trabajo con algunos tipos de texto (Por Ej.: el nombre propio y los cuentos), la distribución en la sala en diferentes rincones, la organización de los niños por mesas según edades, el trabajo con material concreto, manual, la realización de dibujos/manualidades para finalizar las distintas propuestas de trabajo en la sala. etc.

Comparando con otras prácticas complementarias en educación, como son los Grados de Aceleración²³, que no tienen institución propia, ya que funcionan dentro de la

²³ Extraído de: Terigi, F. (2002) Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración. CABA. 'El Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (Programa de Aceleración) se propone ofrecer a los alumnos de nivel primario con una importante sobreedad una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/ un año cumpliendo 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 la escuela secundaria. La aceleración designa en todos estos programas una meta: producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que se prevé en la secuencia habitual un año lectivo/ un grado escolar. La conformación de grados de aceleración consiste en reformular los agrupamientos vigentes en la escuela para organizar una sección de grado con los alumnos con dos o más años de sobreedad. Esa sección de grado trabaja con un mismo maestro o equipo docente con un programa de estudios acelerado común a todos los alumnos que participan del Programa. La organización de grupos de aceleración dentro del grado común se presenta como una alternativa de trabajo pedagógico

escuela primaria, los CEC fueron creados *ad hoc* de las instituciones ya existentes, como la escuela primaria, los Jardines de Infantes y los colegios secundarios. A pesar de esto, en nuestro caso, parecerían reproducir la forma escolar de la institución que complementan.

Respecto a la idea de forma escolar, retomamos los aportes de Frigerio y Poggi (1996:153), planteados en la introducción, que definen a la misma como *'una construcción fechada, ya que constituye una configuración histórica, aparecida en ciertos contextos para un tipo particular de relación social, como es la relación pedagógica'*.

En nuestro caso, vemos como en el CEC, planteado como institución *ad hoc* del Sistema Educativo obligatorio (el Jardín de Infantes en nuestro campo de análisis), se emularían las formas instaladas en el mismo.

Por tanto, podemos problematizar la idea de complementariedad en estas instituciones, objeto de investigación. Los CEC son una institución diferente al Jardín de Infantes, pero la forma escolar reproduciría las prácticas de la institución que complementa.

Quizás el problema radica entonces, no en que aparezcan rasgos y características compartidas, puesto que el CEC debería complementar algo que ya se hace allí (en el Jardín de Infantes), sino en cómo desarrollar una forma escolar específica y definir qué es lo que tiene de diferente y de complementaria.

Por esta razón, es de suma importancia para nuestro análisis desnaturalizar, es decir, sacar del orden de lo familiar, lo común ciertas concepciones, prácticas institucionales y/o profesionales, las cuales, según Poggi (2002) podrían determinar ciertos estilos de intervención. Al mismo tiempo, recorrer parte de la historia de la institución²⁴, de la modalidad educativa en la que está inserta, el mandato fundacional de los CEC, etc., permitiría analizar la génesis de determinadas prácticas, y conocer las condiciones de posibilidad, de impedimento y/o resistencia de otras. Por ejemplo, la idea de guardería infantil y de centros asistenciales es muestra de esto²⁵.

Los conceptos de habitus, el de sentido práctico o la lógica de la práctica como se explicó en la introducción, podrían ser potentes para entender la matriz identitaria de estas instituciones - su forma escolar (Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Frigerio y Poggi, 1996; Poggi, 2002) - y así poder contextualizar las prácticas que se desarrollan en las situaciones de lectura, e intentar conocer los contextos de surgimiento, producción y/o reproducción de determinadas ideas, concepciones y prácticas. Para

en aquellas escuelas en que el número de alumnos con sobreedad o las condiciones edilicias no hacen factible la conformación de una nueva sección de grado'.

²⁴ Ver Capítulo 1

²⁵ Ver Capítulo 1

esto, se sistematizarán los aportes del trabajo de campo, atendiendo a las diversas fuentes de obtención de datos y atendiendo a las siguientes preguntas, algunas de las cuales se seguirán abordando en los siguientes capítulos, como por ejemplo: ¿Qué significa complementar para los docentes de estos CEC? ¿Qué sentido le adjudican a la Educación Complementaria? ¿Qué diferencia se encuentra con el Jardín de Infantes? ¿Cómo resuelven los docentes esta especificidad en la enseñanza? ¿Cómo intervienen?

1.1.- Lo complementario por los que complementan....

(...) Cuando a unos y otros se les pregunta lo que 'saben' y lo que 'hacen', aquellos cuyos saberes o sus saberes-hacer están objetivados (y por consiguiente claramente identificados desde el punto de vista social, y nombrados con alguna autoridad), tendrán mayor facilidad en declarar sus saberes y sus prácticas (...) -éstos- se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales' (Lahire, 2006: 138-139)

En referencia a la idea de complementariedad, se analizarán las concepciones que los docentes y directivos tienen sobre la educación complementaria. Se triangularán con las que aparecen en las Propuestas Curriculares de la Modalidad (año 2009) y los Reglamentos de los CEC del año 1983 y 2003, citados en el Capítulo 1.

Se atenderá a dos características de los CEC que emergen recurrentemente del discurso de los docentes y que parecerían definir a la educación complementaria: el trabajo en sala integrada y la propuesta de trabajo en talleres.

Los maestros a cargo de las salas observadas son docentes de Nivel Inicial formados en Institutos Superiores de Formación Docente. Tienen menos de diez años de antigüedad en la docencia; han tenido poca experiencia en Jardines de Infantes y una de ellas nunca trabajó en este ámbito.

Veamos algunas respuestas de los docentes²⁶ y el directivo cuando se les consulta sobre la educación complementaria:

D: Y es un complemento del jardín, así que más o menos lo que hacen en el Jardín es lo que se va a completar acá... (Doc. CEC B G1).

²⁶ En el CEC A se llamará Grupo 1 (G1) al del turno mañana (Sala de 3, 4,5 años) y Grupo 2 (G2) al del turno tarde (sala de 3,4 5 años). En el CEC B se llamará Grupo 1 (G1) al del turno mañana (Sala de 3,4 y 5 años) y Grupo 2 (G2) al del turno tarde (Sala de 4 y 5 años).

D: El CEC es un complemento de la actividad del jardín. Se trabaja como en el Jardín (por ej: proyecto, en varios días), etc. Pero se trabaja en talleres, que es una forma distinta a la escuela y el Jardín. El taller es similar al proyecto pero no tan continuado. El taller es con inicio, desarrollo y final en un mismo día. Por Ejemplo: el taller de lengua: lee el docente -poesía, cuentos, leyendas. Puede tener relación con el proyecto. Después se trabaja por grupos según edades y con diferentes técnicas. Lo complementario es, complementar la actividad de la casa y el Jardín. Pero teniendo identidad. Una cuestión que impide trabajar bien es la matrícula fluctuante.-inasistencia de los chicos. (Doc. CEC A G2).

D: Porque... ¿Por qué los centros somos complementarios? Porque ahora lo tenemos bien claro, después de muchos años de elaboración...

I: Claro, es una construcción...

D: Que la construcción nuestra....no somos solo complemento de la escuela primaria...

I: Ahá...claro...

D: Nosotros somos los que ayudamos a la comunidad escolar a fortalecer los aprendizajes desde nuestro lugar... (Directivo CEC B).

Doc: En parte es asistencial, eso es cierto. Es cuestión de cambiarlo. Porque nosotros trabajamos muchas cuestiones pedagógicas. Si porque sino estaríamos en una guardería y no en un centro complementario, educativo. Y eso es lo que nos cuesta marcar la diferencia. Y esto es lo que nos cuesta mas marcar a los papás de que no es una guardería. Hay veces que te cuesta marcar más el hábito a los padres que a los chicos. (Doc CEC B G2).

Doc: Acá en el CEC se trabaja como un 'agregado al Jardín'. Yo trabajo con las prácticas del Jardín, y acá las refuerzo. Por ej: cuentos, nombre propio. Pero también por ejemplo la multiculturalidad se trabaja más acá. Creo que tendrían que aprender lo básico para manejarse en la escuela. (Doc CEC A G2).

Doc: El CEC no es ni una extensión ni un refuerzo del Jardín sino un acompañamiento del Jardín. Si bien nos guiamos por el currículo de Inicial pero se realizan de forma distinta algunas cosas, por ejemplo, no se refuerza tanto la lectoescritura. Se les da a los chicos un poco mas de libertad. En el centro se relajan un poco, les permitimos otra libertad. Se integran también con otros grupos, como el inferior (1º ciclo Primaria). Es una especie de alianza con el Jardín pero el Jardín tiene que priorizar aspectos puntuales que el CEC no, por ejemplo, acá no se prioriza el cuaderno ni la lectoescritura. (Doc CEC B G1).

Según expresan las docentes, en relación con lo que consideran que es un Centro Educativo Complementario, se puede apreciar que, en varias ocasiones, aluden a que es un complemento del jardín. Ahora bien, qué quieren decir con este juego de palabras, ¿Qué es complementar?

Como se observa en las expresiones de uno de los directivos y en los docentes, la idea de complementar es una construcción que ha costado mucho tiempo y esfuerzo. Para estas docentes, esta más claro que es complementar en el nivel primario que en el nivel inicial. Según ellas, la tarea del CEC en el nivel primario es ayudar los niños con los deberes/tareas escolares, y con algunas problemáticas de aprendizaje. En cambio, el Nivel Inicial aún esta construyendo esa identidad. Según uno de los

directivos, la dependencia histórica con las Ramas (de Nivel inicial y Primario), hace que no se haya tenido cierta especificidad y claridad en el rol y que se esté en una permanente búsqueda de identidad.

A esto se le podría sumar lo que plantean Diker y Terigi (1997: 46) en relación a '(...) *la identidad del Nivel Inicial en cuanto tal, y puede resumirse en la polémica función asistencial/ función educativa del Jardín de Infantes*'.²⁷

Según los docentes, complementar sería un completamiento de lo que se realiza en el Jardín de Infantes. Aparecen otras ideas como refuerzo, ayuda, fortalecimiento. Pero ¿Respecto a qué es ese refuerzo y esa ayuda? Hablan de fortalecer los aprendizajes desde su lugar. Cabe preguntarnos entonces, qué especificidad poseen y cuán específicamente intervienen para completar esos aprendizajes y qué marca distintiva posee esta educación complementaria.

En relación a la idea de refuerzo parecería que la función del CEC sería volver a trabajar lo que ya se trabaja en la sala del Jardín. Aquí aparecería una idea de aprendizaje por acumulación y refuerzo, en el sentido de volver a hacer lo mismo, como una de las formas de resolver la complementariedad.

Podríamos pensar que, de forma similar a como Terigi (2008) plantea la enseñanza en el contexto del plurigrado rural, -como una extensión del modelo urbano-, aquí se replica en muchos aspectos, lo que se realiza en el contexto de una sala de Jardín de Infantes. La escasa o nula especificación –desde la formación inicial de los docentes-, desde el conocimiento pedagógico-didáctico disponible, y las prescripciones oficiales- de las formas de intervención en la educación complementaria, llevaría a los docentes a lo que la autora llama 'invención del hacer' (Terigi: 2008); una forma de resolución y toma de decisiones, un proceso local de elaboración de los docentes frente a las particularidades de la enseñanza, cuando no poseen ninguna normativa, ni formación didáctica específica, ni una clara orientación oficial ni de la teoría pedagógica actual para la intervención educativa.

Es decir, los docentes construyen un modo de intervención allí, pero en nuestro caso, la forma que encuentran para esa construcción y para diferenciarse de la forma escolar del Jardín, es, en muchas ocasiones, copiando al Jardín, extendiendo esa forma escolar al CEC. Una de las docentes expresa que ella refuerza contenidos del Jardín, como por ejemplo el nombre propio, pero en otra entrevista dice que no es un refuerzo del jardín, sino un acompañamiento del mismo.

²⁷ Ver Sarlé, P. (2000).

Se observa, asimismo, en las expresiones de los docentes y el directivo, una especie de definición metadiscursiva 'complementario es complementar', un juego de palabras que explicaría la poca claridad en la definición de lo complementario.

1.2.-Hay que reforzar los hábitos y las costumbres...

Otra de las cuestiones que aparece fuertemente es la focalización en hábitos y costumbres²⁸ y el asistencialismo. Como se explicitó en el capítulo 1, desde una perspectiva histórica, en su creación en 1963 los CEC funcionaron como Guardería Infantil Escolar, y más adelante, en 1965 pasan a denominarse Centros Asistenciales. En 1967 adquieren el nombre de Centros Educativos Complementarios. Por esta razón, muchas marcas de la historia de los mismos, se reactualizan en las prácticas y concepciones que sostienen actualmente los docentes.

D: a la hora de trabajar es diferente porque las necesidades y los intereses de los nenes que vienen acá son diferentes a los nenes que van al Jardín...tenemos nenes que van a Jardín, pero hay nenes que solo acá...buscando el asistencialismo, que por ahí es en lo que se destaca mas el Centro, y eso hace que vos, a la hora de trabajar, estés pensando en un montón de cosas, no solo en que el chico aprenda sino también que el chico tenga en cuenta los valores, hábitos, un montón de cosas que no tienen en la casa y que vos necesitas que tengan acá (Doc CEC B G2)

Por el mandato fundacional acá importa mucho lo social; mas que en el Jardín de Infantes como son los hábitos y costumbres. Obviamente está atravesado por lo pedagógico. También se trabajan cuestiones de ciudadanía y también se trabajan proyectos para los derechos del niño y adolescente. No hay que darle lo mismo que en el Jardín, sino abordar más lo social, por ejemplo hábitos en la mesa, sobremesa, respeto, etc. Por tanto la técnica que se usa para trabajar es el taller (Directivo CEC A)

D: Sí, nosotros acá en el centro a lo que le damos mas hincapié es a los valores y a la comunicación. Y la lectoescritura entra en lo que es la comunicación. Si el chico no tiene contacto con eso, nunca va a poder comunicarse...Eso es lo que le damos, apuntamos siempre. A través de lo que se este dando, pero siempre a trabajar los valores y los hábitos, que es lo que la mayoría necesita.

E: ¿de ahí viene la complementariedad también?

Doc: Si. Lo que es Jardín, apoyamos a lo que es Jardín desde ese punto de vista (Doc CEC B G1)

Los maestros afirman que su trabajo tiene que orientarse fundamentalmente a los valores, conductas y los hábitos de higiene, comida, comportamiento, etc. Asimismo se destaca la función de asistencialismo, aduciendo que muchos de los niños que van al centro buscan eso, y que la imagen que tienen muchos padres es la de guardería.

²⁸ Ver Capítulo 1.

Aquí puede verse la focalización en los hábitos de higiene, comida, conducta, etc. No aparecen otros aspectos pedagógicos, como por ejemplo la enseñanza de la lectura y escritura, la alfabetización de los niños, etc. Esto nos muestra que existiría una focalización en algunos aspectos, en detrimento de otros.

Podríamos decir, como explicitamos antes, que en las prácticas actuales y en las expresiones de los docentes afloran algunos rasgos de estas dos marcas fundacionales: guardería y centro asistencial. Incluso aparecería también una idea de compensación de lo que no está, de lo que les falta a esos niños.

Esto sería sustancial al discurso pedagógico que sostiene la noción de incompletad del sujeto y la necesidad de completarlo, orientando su socialización. En relación con esta idea de lo complementario y lo compensatorio, Bernstein (1986: 458) afirma: *'Para empezar, encuentro la expresión 'educación compensatoria' un tanto curiosa (...) No comprendo cómo se puede hablar de proporcionar una educación compensatoria a niños que han carecido desde un principio de las condiciones materiales para recibir enseñanza satisfactoria'*. Desde esta concepción según el autor, se deriva que la escuela debe compensar lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios. En nuestros datos, aparecería esta idea de compensación de lo que esos niños no reciben en su contexto familiar y social más cercano.

1.3.-Complementario es complementar y es 'no hacer lo mismo que el Jardín de Infantes'...

Otra regularidad que aparece en las expresiones de los docentes es que la definición de lo complementario parecería ser bastante laxa, poco clara en algunos aspectos y además hay una definición por la negativa.

Esta especie de laxitud en la definición de lo complementario se evidencia también en los documentos oficiales y según los docentes, en las escasas orientaciones pedagógicas que reciben. A esto se le suma que, como ya explicamos, los docentes de nivel inicial están formados como profesores para ese nivel, sin ninguna otra especialización para la educación complementaria, con las características que esta conlleva. Según lo que enuncian los docentes, muchas de las orientaciones que reciben es 'hacer algo diferente' a lo que se hace en el jardín, como por ejemplo, el trabajo con la modalidad de talleres.

Es decir, la educación complementaria en muchos aspectos sería 'lo que no se hace en el jardín' aunque, como se observó, se replican muchas de las prácticas que allí se realizan.

Un problema que identifican las docentes es que, en el nivel inicial, dentro del CEC, ellas trabajan casi de la misma forma que un Jardín de Infantes, a pesar de que se insiste, desde el nivel institucional y oficial en que 'no se trabaje de la misma manera'.

En el mismo sentido, los asesores expresan:

Entonces en el Centro pasa un poco esto, los chicos hacen un montón de actividades que a mi me da la sensación que tienen mucho que ver con las actividades que hacen en el Jardín. La hora del juego trabajo, los rincones, la hora de lectura. (...) por eso yo creo que lo primero que tienen que saber para qué está la gente del centro, para pedir después que los demás los entiendan. (Entrevista Asesores Provinciales-CEC)

Ahora bien, aquí hay algunas cuestiones a resaltar. La formación de los docentes de las salas, como dijimos, es como maestras jardineras, a diferencia de los maestros para Nivel Primario que pueden ser docentes para este nivel y además, profesores en Ciencias de la Educación, Profesores de Psicología, etc. Asimismo las docentes expresan la complejidad para diferenciarse completamente del Jardín de Infantes, cuando los contenidos curriculares y su formación inicial es la misma²⁹.

Una de las diferencias que marcan, que se ampliará más adelante en este capítulo, es el trabajo en talleres, en distinción con la planificación bajo la forma de unidad didáctica, característica del Nivel Inicial.

En relación con la poca especificidad del Nivel Inicial, Diker y Terigi (1997) explican que la inespecificidad del proceso de institucionalización de la formación docente para el Nivel Inicial puede comprenderse a la luz de dos dilemas que atraviesan su historia. Uno de ellos, como ya se ha explicado antes, es el que afecta la identidad del mismo en cuanto tal, la tensión entre la función asistencial y la función educativa del Jardín de Infantes.

Aparece nuevamente en las expresiones de los docentes la definición por la negativa, es decir, 'se sabe lo que no se puede hacer', en lo que se tienen que diferenciar con el Jardín de Infantes, pero no está claro para los docentes qué es complementar, qué complementar, ni de qué forma, sobre todo en lo que refiere a la lectura, escritura, a determinados contenidos que se trabajan en el Jardín de Infantes y que se podrían complementar.

Entre las marcas distintivas que reconocen esta el formato de trabajo en talleres y la conformación de los grupos en la sala integrada. Finalmente aducen que lo complementario termina siendo 'un acuerdo en cada institución', de cada docente con el directivo, con sus pares, con las familias, según el contexto en el que el CEC esta inserto.

²⁹ Esto se abordará en el capítulo 4.

Doc: Bueno la marca distintiva la ponemos nosotros. O sea, como no podemos trabajar, o sea, sabemos por lo que nos dicen, lo que no podemos hacer.

E: Por la negativa

Doc: Exactamente.

E: ¿Qué es lo que no pueden hacer?

Doc: Por ejemplo, trabajar con unidad didáctica, seguir la forma de trabajo de planificación del Jardín no lo podemos hacer.

E: No de esa manera. ¿Por eso el taller?

Doc: Sí, la opción del taller. Este año por ejemplo optamos por el juego. Dijimos que iba a hacer todo en relación al juego. La mayoría son de juego (Doc CEC B G1)

D: Distinto, que sea distinto, que tenga otra mirada y otra forma de trabajo. Lo hacemos a través de los talleres.

E: Y las similitudes las que vos decías, de ser maestra de inicial, por ejemplo. O de las salas que vos decís, que son similares

Doc: Si, que vos tratás de hacerlas diferentes pero llega un momento en que siempre...vas a terminar parecido o similar. Es medio complicado, complejo. Lo ideal sería hacer un buen currículum, un buen diseño curricular, donde podamos trabajar nosotras con respecto a eso.

E: Claro.

Doc: Que quede bien en claro cual es nuestra función dentro de la sociedad.

E: Claro, y esto de la educación complementaria

Doc: Exactamente. A que quieren llegar con la educación complementaria

E: Que según vos es casi es un arreglo institucional, o acuerdos

Doc: En el caso del grupo primario no porque los chicos vienen con las situaciones puntuales de lo que es la escuela y entonces hacen las tareas, trabajan con talleres para dar diferentes temas (Doc CEC B G2)

E: O sea, como aprendizajes para el Nivel Inicial sería un poco el complemento de lo que se trabaja en el Jardín, en algún sentido, pero también con formas distintas

D: Con distintas formas. Yo te diría que lo que se trabaja en el Jardín y acá, que es inevitable, en cuanto a las rutinas, los horarios, los hábitos. La estructura organizacional, a grandes rasgos, porque cada uno trabajara de manera diferente, pero por ejemplo si hay una rutina, por ejemplo, escuchamos un cuento, buscamos la manera de que sea diferente. En cuanto al lugar, a lo mejor los cambiamos de lugar. El año pasado por ejemplo trabajamos con la alfombrita, este año hicieron ellos almohadones grandes, pintados. Buscarle que sea, en el Centro me siento en esto..En el jardín,...hablamos con los chicos 'que hacen ustedes en la hora del cuento en el jardín'...para buscar que sea diferente aunque sea de lo material, donde me siento, hasta que cuentos leen, que es lo que saben...lo mas rico es el intercambio. Muchas veces ellos cuentan los cuentos de allá...o como preparan una fiestita y ellos desde acá, cuando hacemos la articulación, cuentan allá.

E: Claro, ¿Tienen nenes que no vayan a algún Jardín?

D: Si, tenemos. Los de tres generalmente, que son los que no entraron porque les dan prioridad a cuatro y cinco (Directivo CEC B)

Las docentes explican que, aparte de 'complementar al Jardín de Infantes', se debe complementar el trabajo familiar. A su vez aparece el tema de la identidad propia del CEC 'ser distinto al Jardín', y coincide en esto con lo que expresa el directivo en relación a 'no dar lo mismo que en el Jardín'.

Además aducen que se trata de 'darles más libertad', 'los chicos están mas relajados en el CEC' (CEC B G1), 'Se les da a los chicos un poco mas de libertad. Otra docente también afirma: 'En el centro se relajan un poco, les permitimos otra libertad' (CEC A G2).

Cabría preguntarse si esta mayor libertad se relaciona, en parte, con la idea de no intervención, de la pedagogía de la espera o laizze faire (Lerner, 1996) en relación a la enseñanza de determinados contenidos, así como también con algunos malos entendidos de la propuesta constructivista (Lerner y Palacios de Pizani, 1994) y con la relación de aplicación que históricamente se ha planteado entre psicología y didáctica (Lerner, 1996). Según la autora, se ha establecido una confusión entre los procesos de construcción de conocimiento, propios de los sujetos, y la no intervención del docente, que quedaría condenado a la espera pasiva hasta que el niño, por si solo, construya el saber. Asimismo Lerner (1996: 73-76), en relación al aplicacionismo de las investigaciones psicológicas al plano didáctico, afirma que:

'(...) Algunas interpretaciones educativas de la teoría piagetiana han considerado posible deducir de la Psicología Genética consecuencias inmediatas para la práctica áulica (...) El conocimiento didáctico no puede deducirse directamente de los aportes de la psicología. Al estudiar la situación didáctica es necesario tomar en consideración no sólo la naturaleza del proceso cognoscitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar y la acción que ejerce el maestro para garantizar la comunicación de ese saber (...)'.

La misma autora, citando a Brun (1994), explica que la posición aplicacionista se hizo presente por ejemplo, luego de la década del '70 cuando se realizan transferencias de los estudios del desarrollo cognitivo a las situaciones de enseñanza. Un ejemplo claro de esto es la enseñanza de los mecanismos operatorios (abstracción reflexionante, equilibración), independientemente del contenido específico que se pretende transmitir.

También podría relacionarse con algunos aportes del movimiento escolanovista, como por ejemplo, la idea del niño en el centro de la propuesta pedagógica, el respeto por sus intereses y necesidades (Decroly, 1961 en Lerner y Pizani, 1994) y la importancia de la actividad del sujeto, que se desarrollará en el Capítulo 3.

En nuestro caso, la idea de diagnóstico de las necesidades e intereses de los niños (presentes en el PEI de una de las instituciones y en lo expresado por varios docentes) para pensar a partir de allí todas las propuestas de intervención puede ser muestra de

ello³⁰. Aquí se puede ver como una de las docentes expresa que se seleccionaron algunos contenidos a partir de atender a los intereses y necesidades de los alumnos.

D: Los ejes temáticos que nosotros elaboramos son el gran desafío para que nuestros chicos no vean lo mismo o no aprendan de la misma manera...entonces nosotros buscamos que una de las formas era encontrar desde que otro lugar...dijimos bueno, que les gusta, que les interesa. Y desde lo que les gusta y les interesa, se buscaron, y esta planificado de esa manera, los ejes temáticos que sean diferentes a lo que se llaman unidades didácticas en el Jardín. (Doc CEC B G1).

Asimismo, la relación casi lineal entre edad y posibilidad³¹ de aprender a leer de los niños, la idea de espera para la maduración y algunas prácticas de no intervención en la enseñanza de la lengua escrita pueden ser ejemplos de esto.

Otra cuestión importante a resaltar y que se profundizará en el Capítulo 4, es que los contenidos a trabajar en las salas son seleccionados, en su mayoría, de los Diseños Curriculares de los Niveles Educativos a los que atiende, en este caso del nivel inicial. Es preciso aclarar que los CEC no poseen Diseño Curricular propio, sino que extraen sus contenidos del Diseño Curricular del nivel al que complementan y realizan sus adecuaciones³². A esto se podría deber, en parte, la escasa diferenciación con lo que se trabaja en las salas de Jardín de infantes. Otro ámbito del cual se extraen propuestas y contenidos son las revistas para docentes de Nivel Inicial. Allí se presentan diversas propuestas de planificación³³ (proyecto y unidad didáctica) de cada área, incluida Lengua.

Si se revisa la Propuesta Curricular para los CEC del año 2009³⁴, respecto de la idea de complementariedad, se expone:

³⁰ Estas temáticas se desarrollarán más profundamente en los capítulos 3 y 4.

³¹ Los conceptos de edad y posibilidad, maduración, intervención, se desarrollarán mas adelante en este mismo capítulo y en los capítulos 3 y 4.

³² Vale aclarar que los CEC no poseían Diseño Curricular propio al momento de toma de datos y a partir de 2009 tienen una Propuesta Curricular propia, elaborada por la Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria, en consulta con los distintos CEC de la provincia de Buenos Aires. Según lo explicado por la Dirección de la Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria, se denomina Propuesta Curricular y no Diseño Curricular puesto los CEC pertenecen a una Modalidad y no a una Dirección (por ejemplo, Dirección de Educación Inicial).

³³ Revista consultada: 'Maestra Jardinera' Nivel Inicial. EDIBA. Bs. As.

³⁴ La Propuesta Curricular para CEC esta disponible desde el año 2009, por tanto, cuando se tomaron los datos (año 2007 y 2008), no circulaba por las instituciones. Esta Propuesta Curricular para CEC es el resultado del trabajo en diferentes espacios de participación y construcción colectiva mediante rondas de consultas que tuvieron como origen la conformación de una mesa de trabajo en la cual intervinieron directores de los CEC de gestión pública y privada e inspectores de enseñanza para la supervisión de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El material producido fue sistematizado por el equipo de coordinación general y devuelto a cada comunidad educativa para su revisión, análisis y reformulación. Una vez recogidas las valoraciones y sugerencias la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social llevó a cabo la convocatoria de representantes de cada

'El carácter complementario, entonces, adquiere significado también como conjunto de aprendizajes que complementan, expanden, sistematizan y contextualizan saberes y conocimientos formales de cada Nivel educativo, apropiados según las particularidades de cada alumno. Asimismo integra los conocimientos formales con aquellos provenientes de la cultura familiar y local que encuentra sus raíces en las tradiciones de las comunidades'.
(Prop. Curricular CEC 2009: 13).

Cabría preguntarse qué significa que se expanden, sistematizan y contextualizan los saberes y conocimientos formales construidos en cada nivel educativo. Sobre todo si se atiende a la idea de refuerzo y se observa la clara identificación con los aprendizajes que deberían darse en el ámbito familiar, en detrimento de otras intervenciones pedagógicas, especialmente con los niños más pequeños. La idea de refuerzo sería entendida como una réplica, puesto que se observa que se emulan muchas prácticas del nivel inicial, sin ninguna otra especificidad, profundización ni focalización.

Si, a su vez, se atiende a que algunos niños, especialmente de 3 y 4 años no asisten a otras instituciones educativas (por decisiones familiares y/o problemas de matrícula en el Distrito), el CEC perdería su función complementaria respecto de otra institución, y dejaría de ser un espacio en donde se puedan expandir, sistematizar conocimientos aprendidos en otros ámbitos institucionales.

1.4.- El CEC no es un lugar para que los chicos aprendan, pero hay que prepararlos para la escuela...

Algunos docentes explican que el CEC no sería un lugar para que los niños aprendan. Podríamos decir aquí que, si un Centro Educativo no es un lugar para que los niños aprendan, sería una especie de negación de su propio trabajo, es decir, se negaría el poder de la institución en la promoción del aprendizaje de los niños que allí asisten. Aparecería nuevamente aquí la idea de preaprendizaje, analizada anteriormente, a partir de las palabras de uno de los asesores de CEC.

Ahora bien, ¿Cómo se define a los contenidos de enseñanza? ¿Qué significa aprender para estas maestras? ¿Aprender iría en contra del disfrute de los niños en la infancia?

Región Educativa –elegidos democráticamente por sus pares- quienes conformaron la Comisión Consultiva que tuvo por objetivos aportar materiales teórico-prácticos para la definición del proyecto de Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios. Una tercera instancia se propusieron referentes por zona quienes, a través de un encuentro de intercambio, profundizaron la propuesta y definieron canales de comunicación para concretar en el territorio, en el conjunto de nuestras instituciones, el análisis final del documento. (D.G.C. y E. Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios. Año 2009. Provincia de Buenos Aires).

En palabras de una de las docentes:

D: Siiii, a los chicos hay que dejarlos, para mí, que disfruten, no hay que acelerarlos tanto; eso se va a ir dando, eso uno lo ve,...yo lo veo con mis hijos, la necesidad de leer..., la necesidad de entender las palabras,...eso se va a ir dando de a poco...uno no los tiene que acelerar tanto sino se va perdiendo el tema de la infancia, del disfrute.. (Doc CEC B G1)

La expresión 'no es un lugar para que los chicos aprendan' podría tener relación con la poca claridad en la definición de los contenidos que se deberían enseñar en un CEC, con su identidad y especificidad, con la tradición pedagógica del Jardín de Infantes en relación a ser un lugar para la socialización de los más pequeños, para jugar, dibujar, etc. Quizás también, para estas docentes, el dibujo, el juego, etc., no sean contenidos de enseñanza en cuanto tales, a pesar de que se les dedica mucho tiempo didáctico en estas instituciones y en este nivel educativo. Siguiendo a Bernstein (1993), contenido es todo lo que ocupa el tiempo escolar; aquí parecería definirse por lo que se trabaja con los niños en determinadas situaciones, 'eso' que no puede faltar en el trabajo con los niños en la sala de nivel inicial, 'eso' que esta presente en las situaciones habituales de las salas y que ocupa la mayor cantidad del tiempo escolar, como por ejemplo, los hábitos de conducta, higiene, los valores, el trabajo manual, la realización de dibujos, técnicas de plástica, etc.³⁵

En relación con la tradición pedagógica del Nivel Inicial, en la historia de los Jardines de Infantes de la Pcia. de Buenos Aires³⁶ (s/f: 2)se afirma:

'El nivel inicial, en la República Argentina, desde sus orígenes, se perfila con una identidad confusa, y a veces contradictoria. Las antinomias "asistencia/educativo", "socialización/educación" se han manifestado en su evolución histórica'.

Los docentes expresan que una de las funciones de los CEC sería conocer las problemáticas de los niños y ayudarlos a avanzar, asumiendo en algunos casos, una función de preparación para la escuela. Por esto se focaliza el trabajo con la lectura y escritura en los niños de 5 años que empezarían el año siguiente la escuela primaria. Se evidencia aquí una función propedéutica del CEC respecto de la educación primaria y aparece la relación entre la edad y la posibilidad de aprender a leer, que se desarrollará luego.

Doc: Sí y también, depende de la articulación que haya entre los equipos del Centro y del Jardín, por ahí reforzar en el caso de nenes que vos ves que no están avanzando y necesitan un poquito, un empujoncito, se refuerza el trabajito. Caso de nenes que no sepan escribir, bueno siempre hablando de la ultima sala.

E: Bueno vos tenés cuatro y cinco...

³⁵ Los contenidos de enseñanza se seguirán desarrollando en el Capítulo 4.

³⁶ Ver www.abc.gov.ar Historia de los Jardines de Infantes 901 de la provincia de Buenos Aires.

Doc: Pero el refuerzo al que yo me refiero, es a que sabemos que el año que viene empiezan primer grado y que por ahí hay cosas que necesitan y que no las tienen afianzadas. Entonces bueno se los ayuda en eso, pero depende de la articulación. (Doc CEC B G2)

Una pregunta que podemos hacer es ¿Por qué solo se trabaja –propedéuticamente- en la preparación para la escuela- con los niños de cinco y no con los más pequeños? ¿Por qué el CEC asume esta tarea?

Una respuesta posible estaría nuevamente relacionada con la idea de maduración de los alumnos para poder aprender, que sostienen algunos docentes y que se abordará en el capítulo 3. Otra cuestión son los contenidos que se trabajan para preparar a los niños para la escuela. Según algunas docentes son la motricidad fina, aprestamiento, letras y números, ubicación en la página (topología), etc. Estos contenidos solo serían posibles de trabajar, según la concepción de aprendizaje que se sustenta y la idea de maduración, con un niño de cinco años que ya ha superado otras instancias respecto del saber, o sea, que esta maduro para poder hacerlo. Aparecería también una idea de aprendizaje lineal y acumulativa: de lo simple a lo más complejo, paso a paso y acabadamente.

D: (Le indica a una nena de cuatro años que se siente en otra mesa)...

¿Por qué la seño qué te dijo?..

N: Que son los más grandes que van a ir a la escuela. (Doc CEC B G1)

D: Los nenes de cinco años tienen que usar un cuaderno para trabajar motricidad fina, letras y números' (Doc CEC B G2).

Ahora bien, si se focaliza en el trabajo con los niños que al año siguiente comenzarán la escuela primaria, ¿Qué tipo de actividades/situaciones se presentan para los niños más pequeños? Esto se desarrollará en este capítulo, en el apartado dedicado al trabajo en la sala Integrada.

En síntesis, la idea de educación complementaria aún adolece de una definición clara, tanto desde las definiciones oficiales como desde las concepciones y prácticas de los docentes. Entre las ideas que circulan aparecen una definición metadiscursiva ('complementario es complementar'), una definición por la negativa ('no es lo que se hace en el jardín de Infantes'; 'sabemos lo que no tenemos que hacer') y por oposición al mismo ('no hay que hacer lo mismo que en el Jardín'). A su vez aparece una función de asistencialismo y una función propedéutica respecto al nivel primario, focalizada ésta en los niños de sala de cinco años.

Asimismo, la especificidad de la educación complementaria se construiría, según lo expresado por los docentes a partir de dos ejes: la sala integrada como característica

de los CEC y el trabajo en talleres, como diferenciación con el trabajo en las salas del Jardín de Infantes.

A continuación se abordara el trabajo en Talleres y la Sala Integrada.

2.-Los talleres o el intento de no hacer lo mismo que en el Jardín

Una de las características de la educación complementaria que aparece en el discurso de los maestros, es el trabajo en talleres³⁷.

Según Batallán (1988) el taller es una estrategia de trabajo global que configura de modo particular el lugar de los alumnos y docentes, el conocimiento y el contexto con el fin de promover determinados procesos de aprendizaje. En esta estrategia metodológica se valora la participación de los propios sujetos en la responsabilidad de sus propios aprendizajes, la promoción de la construcción de conocimientos que integra las experiencias y vivencias personales de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la opción de trabajar en pequeños grupos. Una cuestión a resaltar es que los talleres tienen una intencionalidad operativa, es decir, que los aprendizajes realizados en el mismo tengan una influencia en la acción de los sujetos y contribuyan a la producción en el espacio del taller de productos (materiales o simbólicos)³⁸.

³⁷ En la Propuesta Curricular para CEC del año 2009 se plantea que en los talleres, los niños disponen el ritmo de la enseñanza y guían a los adultos en sus intentos de prestar apoyo, mientras los adultos van evaluando el grado en que comprenden la tarea y los orientan en función de sus capacidades que el grupo desarrolla progresivamente. La propuesta de trabajar en talleres considera a los niños como sujetos activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones que establecen con sus compañeros y con los miembros de su grupo social. Esta participación no se produce en forma espontánea, sino guiada: el docente desempeña una tarea de coordinación fundamental a partir de sus explicaciones, de sus orientaciones en el trabajo grupal y en las discusiones que se originan, de su observación activa y de la organización de roles que los niños han de desempeñar.

³⁸ Actualmente circula en la bibliografía para la formación docente de Nivel Inicial (Pitluk, 2006; 2011:102-103) una definición de taller. Según esta autora 'Los talleres implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego. (...) se sustenta en la participación activa, el constante intercambio, la mirada puesta en lo grupal y la distribución de roles, la búsqueda de acuerdos y el desarrollo de la autonomía. (...) El taller no debe asociarse linealmente con la idea de libre elección sin intervenciones docentes que 'coarten las acciones infantiles', ya que esto significa tanto una mala interpretación de la propuesta de talleres como una confusión acerca del rol del docente como responsable de las situaciones de enseñanza (...)'. Asimismo la autora plantea que, para que una propuesta sea considerada taller se necesita 'La realización de producciones, no necesariamente materiales, que deben hacerse paulatinamente con otros'.

Podríamos preguntarnos qué es para estos docentes lo que diferencia el taller de otras formas de trabajo en la sala, y asimismo, porqué se elige esta metodología de trabajo en el CEC.

A partir del análisis de los datos se puede observar que la elección de la metodología de taller se sustentaría, en la mayoría de los casos, en que sería una manera de diferenciarse de lo que se realiza en el Jardín de Infantes (otra vez aparecería una definición por la negativa) y, por otro lado, según algunos docentes permitiría una 'acción directa de los niños' sobre los objetos de conocimiento.

Además, en los talleres se pondría en juego y se desplegaría la creatividad, entendida como intento de encontrar caminos diferentes para resolver y plantear problemas. Alguna de estas ideas aparecen en el discurso de los maestros cuando aducen que los talleres 'permiten mas libertad expresiva', y 'no son tan pautados'.

En las situaciones observadas, la idea de interacción entre pares y con los objetos de conocimiento podría ser discutida, en tanto se plantea una fuerte relación entre lo que hacen/ pueden hacer los niños y su edad. Asimismo, como se verá más adelante, en los talleres de Lengua/Literarios, las puestas en común suelen ser más una serie de preguntas, hechas por el docente, las cuales suelen ser respondidas, en la mayoría de los casos, por los niños más grandes.

I: ¿Acá se trabaja mucho con los talleres?

D: Sí, en realidad es la modalidad de trabajo...pero al estar en Jardín te lleva indirectamente a que vos trabajes como se trabaja en el Jardín.

E: Hábitos, valores... Y la forma de trabajo que es el taller y no la unidad didáctica

Doc: Exacto. Por una cuestión de que el taller te brinda también eso, de que vos puedas trabajar los valores, hábitos, que puedas reunir a la familia. (Doc CEC B G1)

A: Es bastante fuerte la palabra taller, lo que yo tengo mis grandes dudas, que el taller sea un taller y no otra cosa

E: ¿Cómo que por ejemplo? ¿Cómo una clase?

A: Como una clase

A2: porque esta divido en dos, la propuesta pedagógica y la propuesta en talleres. La pedagógica apunta a los aprendizajes más convencionales. Y la propuesta de talleres a apunta a la integración grupal, a la participación

E: Yo he visto por ejemplo, taller literario

A: Taller de huerta, de cocina, de juego

A2: designan un coordinador, el maestro coordina generalmente, pero sale un coordinador que, para trabajar el tema de la superioridad, la cooperación, la integración grupal, la socialización. A eso apuntan los talleres (Asesores CEC)

I: El taller es el dispositivo de uso. La jornada escolar prolongada no en todos los chicos tiene un efecto muy bueno. No se adaptan. Son jornadas muy largas entonces en el contraturno de la jornada escolar se produce cansancio, los nenes tiene ganas de por ahí, de dormir, de jugar. Por eso se ha tratado de buscar al juego y al taller como la actividad motivadora. Obviamente siempre hay contenidos debajo de todo esto.

E: Sí, sí.

I: Pero bueno esa ha sido la forma de trabajo. Que a veces se cumple y a veces no. Con los más chiquitos por ahí es más simple, más fácil. Por ahí los nenes más grandes en realidad, a los docentes les falta desarrollar más esto del aprendizaje cooperativo. La ayuda del otro, porque desordena. Los espacios en el CEC tampoco son muy facilitados de rincones, de la biblioteca del aula. Esto de desplazarse en un espacio sin armar barullo. El espacio no sería adecuado para una doble jornada.

E: Claro.

I: Por eso a veces se les complejiza esto a los maestros, aunque lo intentan, pero bueno vamos en vía a la construcción del aprendizaje cooperativo. (Inspector de Psicología de Berisso)

Una cuestión que reaparece es el trabajo sobre los hábitos, los valores, etc. Esta idea parece formar parte de la marca identitaria de la institución y pareciera que estos contenidos atravesaran todas las propuestas de enseñanza.

Lo que podríamos preguntarnos es entonces, cuál es la diferencia entre el taller, como propuesta metodológica y otras situaciones de enseñanza. Esto parece no estar muy claro en las explicaciones de los docentes.

Doc: En la forma de trabajo, bueno se trabaja más que nada en talleres, para que se distinga más de lo que es Jardín, porque sino sería los nenes venir a hacer lo mismo que hacen en el otro turno. Así que más que nada se trabaja en talleres para que los nenes puedan tener otra relación con las cosas.

E: Ahá, ¿Ese es el sentido que les dan más o menos al taller?

Doc: Sí, sí. Se trabaja por ejemplo en un taller de ciencias, entonces que los nenes experimenten, exploren; en un taller de cocina que los nenes puedan amasar ellos mismos. En un Jardín no se hace casi cosas de cocina.

E: ¿Y talleres de lectura hay? ¿O lectura se trabaja en otros espacios, alguna actividad semanal, o, que vos les leas estoy pensando o no se, que ellos tomen los libros?

Doc: Talleres de lectura siempre hay viste, los nenes siempre los quieren a los libros, así que vos les decís 'vamos a leer un cuento', como nosotros viste nos preparamos una alfombrita especial, para que los nenes puedan estar todos juntos, porque teníamos alfombritas pero eran todas separadas. Entonces les pedí a los papás que trajeran trapos de piso, los unimos, los pintamos y es lo que se usa para sentarse; entonces cuando los nenes ven la alfombra que se va a desplegar, se sientan y saben que es para la hora de la lectura. (Doc. CEC B G1)

A partir de lo analizado, parece no haber clara distinción, ni en el plano declarativo ni en las intervenciones que realizan, entre un taller de lectura/literario y otras situaciones en las cuales se desarrollan prácticas de lectura observadas y comentadas por la docente.

E: ¿La diferencia entre un jardín y un CEC, sería por ejemplo, la forma de trabajo en talleres?

Doc: Sí, todo el CEC trabaja más en talleres, para que no sean tan rutinario como es la escuela, para que no sea tan repetitivo de la escuela, porque sino es lo mismo.

E: Claro, ¿vos tenés nenes que van a otros Jardines de tu grupo?

Doc: Sí, tres

E: Re poquitos ¿Y el resto no van?

Doc: No, no van, y hay nenes de cinco que vienen nomás acá. (Doc CEC B G1)

Entonces se elegiría trabajar en talleres para marcar diferencias con el Jardín de Infantes. Otra vez aparece la definición por la negativa: se hace esto para no hacer lo que hace la otra institución, sin dar demasiada especificidad a lo que se hace.

Ahora bien, la propuesta del taller como forma de trabajo en las salas lleva a preguntarnos, ¿Se trabaja de acuerdo a lo que es, por definición, un taller? ¿La diferenciación con el Jardín de Infantes se plantea sólo desde este aspecto metodológico? Y ¿en qué medida es ruptura metodológica respecto de lo que se propone a los niños en una sala de Jardín de Infantes? Lo que se ha podido observar y según lo expresado por los docentes, es que, en la mayoría de los casos, no se hacen actividades diferentes en los talleres y en otras situaciones didácticas en las salas. Incluso una de las docentes expresa que no hay mucha claridad respecto de qué hacer y cómo en un taller.

Doc: Un taller claro, que es lo único que te tiran, hace un taller...Y nada más, pero no te dicen como enfocarlo. Yo por ejemplo el taller lo fui haciendo a medida que veía lo que hacían mis compañeras. O como las cosas que por ahí se fijaban de mí. Pero no es que estas re canchera para trabajar

E:¿Desde lo metodológico?

Doc: No. O sea, uno lo va trabajando, lo que vas leyendo e informándote. Pero nunca hubo nada que te diga 'maneja te así'. (Doc CEC B G2)

Según lo expresado por una sola docente, hay algunas cuestiones que diferencian el taller de otras situaciones que se desarrollan en las salas: en el taller literario, ella trabaja autores y colecciones, lo que demostraría que se trabajan otros contenidos. Lo que no se evidencia es una ruptura en la forma en la que la docente lee a los niños ni lo que se hace a partir de la lectura.

D: Sí, esos son fuera de lo que trabajo...cuando es taller literario es la misma colección y autor...

I: A ese es el criterio para trabajar el taller literario...

D: Sí ese es el criterio para el taller literario...

I: Claro, porque te iba a preguntar cómo hacías para seleccionar...

D: El resto de los textos trato de buscar alguno que me sirva para alguna actividad o que los lleve a eso... (Doc. CEC B G2)

Pero se trabaja en talleres, que es una forma distinta a la escuela y el Jardín. El taller es similar al proyecto pero no tan continuado, es con inicio, desarrollo y final en un mismo día. Por ejemplo: taller de lengua: lee el docente -poesía, cuentos, leyendas. Puede tener relación con el proyecto. Después se trabaja por grupos según edades y con diferentes técnicas. (Doc. CEC A G2)

Los talleres que pueden durar un día, que tiene que dejar un producto, permiten mas libertad expresiva, y no son tan pautados. (Doc CEC A G1)

Por lo antedicho, se puede observar que el taller es una forma de trabajo en las salas que se fundamentaría (al menos declarativamente) en la diferenciación con el Jardín de Infantes y en que los niños ‘tengan otra relación con las cosas’. Aparece aquí nuevamente, así como sucede con la definición de la educación complementaria, una definición que se elabora y una elección que se define a partir de la negativa: no hacer lo mismo que la institución que se complementa.

2.1.-Les leo para.....o la lectura como disparador...

Aparece también la lectura como disparador, ‘algo que me sirva para alguna actividad o que los lleve a eso’. Es decir, la lectura no como contenido de enseñanza en si misma, es decir, como una práctica que se enseña, sino como paso o puente a otras situaciones/contenidos de enseñanza.

La idea de disparador se relacionaría con el tema que se pretende enseñar posteriormente. Por ejemplo, se lee un cuento sobre el otoño y se aprenden las estaciones del año. La actividad final de esta situación es, por ejemplo, pegarle papelitos a un árbol dibujado. Aquí la lectura se utiliza para culminar en un trabajo manual, plástico, artístico. Es decir, la lectura como disparador sería parte de un formato escolarizado de la lectura, es decir, se lee algo para realizar una actividad posterior. Y se lee para trabajar un tema específico, como se expresa a continuación:

D: En los talleres se parte de la lectura del docente. Se leen por ejemplo leyendas, poesías, como disparador, motivación para otra actividad. Por ejemplo, se lee una leyenda y después se hace un cartel para mostrar a los demás chicos del Centro. Acá trabajan más lo de cinco con lectoescritura. Después que el docente les lee a los chicos, casi siempre ellos vuelven a contar lo que escucharon, o responden preguntas que hace la docente. Los talleres son más generales, se leen cuentos, leyendas, poesías. Se hacen un día por semana. (Doc CEC A G1)

Analizando lo expresado por los maestros en relación al taller, reaparece la idea de la lectura del maestro como motivación y/o disparador para realizar otra actividad. Asimismo la lectura es parte de la estructura fija de enseñanza³⁹, que consta de la lectura del maestro, una actividad post lectura (intercambio) y una actividad manual, concreta, como el dibujo, actividad clásica del nivel inicial. Por lo tanto, lo que surge del análisis de los datos es que en los talleres de lectura específicamente, el trabajo del docente se organiza bajo una estructura fija de enseñanza.

Asimismo aparece la idea de los subgrupos en las salas, divididos por edades, que se seguirá ampliando más adelante.

³⁹ La idea de estructura fija de enseñanza, se analizará más detalladamente en el capítulo 3.

Se podría concluir a partir de los datos, que existe poca claridad en la definición de lo que es un taller, y que la mayoría de los docentes no poseerían demasiada orientación pedagógica sobre qué es un taller y sobre las posibles intervenciones que se tienen que realizar en esta forma de trabajo en la sala, por lo que repetirían, dentro del mismo, la estructura pre-formateada de enseñanza al igual que en otras situaciones. Podríamos decir que no encontramos clara diferencia, en la mayoría de los casos, entre lo que se realiza en algunas situaciones habituales de trabajo en las salas, en los talleres y en los proyectos. Sólo en una de las docentes (G2 CEC B) aparece una especie de reelaboración/reinvención de la propuesta de taller.

Parafraseando a Terigi (2008) hay aquí nuevamente una 'invención del hacer', un proceso de elaboración local de la propuesta de enseñanza, en este caso, adecuada a la sala del CEC y a las distintas áreas: taller de cocina, taller de ciencias, taller de lectura, etc.

También existe en la fundamentación de la elección de los talleres un fuerte énfasis en las actividades, en la experimentación por parte de los niños. Haciendo un rastreo en la historia de los Jardines de Infantes, Rosario Vera Peñaloza⁴⁰ otorgó a la manipulación del material en la formación de los niños, a la actividad espontánea de los mismos, un rol central y un objetivo afectivo. El cerebro y la mano en constante interrelación, en función de creación, representaba su concepción pedagógica. La actividad del Jardín de Infantes debía girar en torno a la actividad creadora, no como clase de trabajo manual, sino como actividad creadora de la mano.

Ahora bien, ¿De dónde proviene esta elección metodológica de trabajo en talleres? Es indudable el aporte del movimiento de la Escuela Nueva al Nivel Inicial⁴¹. Citando a Luzuriaga (1961: 91), la Nueva Educación (en referencia al movimiento escolanovista) trata, ante todo, de:

'(...) poner al alumno en condiciones de realizar su vida y para esto de facilitarle los medios necesarios, haciéndole hallar e indagar los conocimientos más que dárselos ya hechos. Con este fin la educación

⁴⁰ Ver Historia de los Jardines 901 de la provincia de Bs. As. En www.abc.gov.ar.

⁴¹ Según la historia de los Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos Aires (www.abc.gov.ar), en nuestro país a partir de los aportes de la Psicología profunda y de la influencia de la Escuela Nueva norteamericana, se gesta un movimiento renovador, que es acogido por el Jardín de Infantes.

La Escuela Nueva que intentaba reformar la Escuela Primaria, lo hace sólo a través de experiencias aisladas. En el Nivel Inicial, encuentra su ámbito propicio. Se produce una verdadera revolución metodológica que pone fin a las ocupaciones manuales dirigidas, de inspiración froebeliana, con disociación entre el juego dirigido y el juego libre. Las bases teóricas, de la Educación Inicial en esta década (1960), se fundan en la Escuela Nueva, la Psicología Profunda y la influencia incipiente de la Psicología Genética, que comienzan a tender sólidas raíces en el Nivel Inicial. En la Argentina de los años sesenta, en un clima de retorno democrático, y el auge internacional de los Jardines de Infantes, se ofrecen condiciones favorables para la segunda etapa de expansión de los establecimientos iniciales y su matrícula.

acude a varios expedientes o procedimientos. (...) utiliza las prácticas y experiencias personales, no separadas de la teoría, ni como aditamento a ello, sino en la más íntima conexión con la explicación oral: prácticas de laboratorio, de taller, de campo, excursiones, viajes, etc.¹.

Otra forma de trabajo en el CEC, que se relaciona con los aportes del movimiento escolanovista al Jardín de Infantes, son los proyectos⁴². Según lo que explicitaron las docentes cuando se les consultó sobre las formas de trabajo en la sala:

El proyecto se trabaja más parecido al Jardín, es más estructurado, lleva más tiempo y no necesariamente deja producto. (Doc CEC A G1)

Los proyectos, que son mensuales, en los que se trabajan distintos temas de interés. Por ejemplo, animales, plantas, cuerpo humano, el barrio, la familia (DOC CEC A G2)

En las planificaciones de los maestros se registraron algunos proyectos del área de Lengua. Se muestra un ejemplo del G1 del CEC A

Proyecto: "Libros para leer y disfrutar"

Duración: Agosto - Septiembre (40 días aproximadamente)

Partiendo del contacto con distintos tipos de libros y disfrutando del contenido de algunos de ellos, confeccionar entre todos un libro y organizar la biblioteca de la sala con participación de la familia.

Cierre: leer el libro en grupo y que recorra todas las casas, invitar a los padres a compartir una mañana de lectura y cuentos.

Expectativas

- Disfrutar escuchando textos literarios, poesía, rimas, canciones, etc.
- La lectura como medio de transmisión de la cultura
- Desarrollar el placer de la lectura
- Interpretación de lo que dice un texto escrito

Actividades:

- Observación de libros de cuentos y revistas
 - Escuchar cuentos: descubrir las secuencias, ordenar las imágenes.
 - Conversar sobre el estado del tiempo, colocar carteles correspondientes.
- Días de la semana: colocar el cartel, leerlo, conversar.
- Jugamos con poesías, adivinanzas, trabalenguas. Aprendemos algunos, escribimos otros.

⁴² Según la Propuesta Curricular para CEC (2009), trabajar por proyectos es un modo privilegiado de organizar propuestas de enseñanza que pueden originarse en un problema detectado por los docentes o los niños o en un interés planteado por el grupo, las familias o los vecinos. Una vez identificada la problemática o el interés que conformará en punto de partida, el docente orienta a los niños en la búsqueda y relevamiento de información que brinde respuestas a los interrogantes que dieron origen al proyecto. Durante este proceso, el docente propone una serie de actividades que culminan en la concreción de un producto final. Este recorrido se enriquece con nuevas preguntas y producciones grupales. Por estas razones, el proyecto pedagógico es un modo de organización de la tarea adecuado para el abordaje de contenidos integrados, que posibilitan desarrollos articulando diferentes núcleos de problematización de los ejes curriculares. Los proyectos se diseñan y se desarrollan sobre la base de la aprehensión global de la realidad por parte de los sujetos que intervienen en ellos. Por esa razón, tienen en cuenta la concurrencia de distintas áreas curriculares para abordar la complejidad de lo real.

Un proyecto amplio puede integrar diferentes acciones a elección de los niños, con una visión totalizadora.

- Jugamos con palabras: el nombre propio, juegos orales, carteles. Agrupar libremente y sin consignas, reconocer el propio. Escribir libremente el nombre.
- Narración. Tratar de narrar un cuento con sus propias palabras.
- Tratar de narrar un cuento con sus propias palabras
- Crear un cuento respetando las partes esenciales de un relato (principio, nudo y desenlace)
- Narrar una historia real o un hecho histórico sencillo. Marcar diferencias
- Presentación de la biblioteca ambulante (cuentos, poesías). En ella habrá una carta explicando a las familias que el objetivo es leer en casa con los niños.
- Escritura de su nombre en las hojas de invitaciones.

Algo que se puede observar, en lo planteado en el proyecto es la idea de juego. En otro proyecto (Juguemos con letras⁴³) aparece como objetivo principal ‘acercar al niño a la lectoescritura por medio del juego’ y como situaciones a plantear a los niños, como medio de trabajo: ‘diferentes juegos con letras’, ‘jugamos con carteles de nombres propios’ etc. En el proyecto citado más arriba ‘Libros para leer y disfrutar’, aparece nuevamente el juego en las actividades: ‘Jugamos con poesías, adivinanzas, trabalenguas’.

Se evidencia en este ejemplo, algo que se repite en las demás propuestas, en las situaciones observadas y en lo que expresan los maestros: una confusión respecto del objeto de enseñanza. En las expectativas de logro del proyecto ‘Juguemos con letras’ se habla de ‘Conocer las funciones sociales de la lectura y escritura’ y en las actividades planteadas a los niños aparecen juegos con letras, carteles, etc. Vale preguntarnos, si por medio del juego se podrían aprender las diferentes funciones de la lengua escrita, sus diferentes usos (informarse, leer por placer, interpretar, etc.) y se podrá avanzar en el aprendizaje de la lengua escrita. Quizás para estas docentes, el juego sea un medio propicio para poder aprender.

En los proyectos y en los talleres, la importancia del juego esta presente en las planificaciones de los docentes de los CEC y aparece fuertemente en las argumentaciones de los maestros respecto de la lectura por sí mismos de los niños. Cuando los docentes hablan sobre la lectura de los niños por sí mismos, las palabras que utilizan son: ‘observar, manipular, jugar con’.

Tengo algunos libros acá para que los chicos manipulen; el resto los traen ellos, y se los llevan’. (Doc CEC A G1)

Actividades:

- Observación de libros de cuentos y revistas
 - Escuchar cuentos: descubrir las secuencias, ordenar las imágenes.
 - Conversar sobre el estado del tiempo, colocar carteles correspondientes.
- Días de la semana: colocar el cartel, leerlo, conversar.

⁴³ Ver Anexo 5

- Jugamos con poesías, adivinanzas, trabalenguas. Aprendemos algunos, escribimos otros.
- Jugamos con palabras: el nombre propio, juegos orales, carteles. Agrupar libremente y sin consignas, reconocer el propio. Escribir libremente el nombre.
- Narración. Tratar de narrar un cuento con sus propias palabras. (CEC A-PEI-Lengua)

En diversos textos bibliográficos de didáctica de la formación docente⁴⁴, Néricci (1973: 207-208) expresa:

‘Es propio de la naturaleza humana el interés por el juego, por la diversión, por la recreación. Siempre que fuese posible, sería interesante desarrollar las clases a través de actividades lúdicas o en un clima de recreación. (...) el profesor debe esforzarse por dar un tono de festividad al ambiente escolar’.

En las planificaciones de los docentes, aparece la palabra lectura sólo cuando se transcriben los contenidos del Curriculum de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires (1999), currícula de base para estos grupos del CEC, puesto que no poseen Diseño Curricular propio.

Retomando el análisis de la propuesta de talleres, las docentes fundamentan que eligen esta forma de organizar el trabajo en las salas porque de esta manera, los niños tendrían posibilidad de tener ‘otra interacción con las cosas’. Cosas concretas, materiales, y en menor grado, simbólicas, como el taller de lectura.

Vale aquí volver sobre la idea de actividad. ¿Cuál es el sentido de que los niños realicen actividades, interactúen con los objetos de conocimiento? ¿Cuáles son esos objetos? ¿Qué promueven los docentes en esas situaciones?

Ferreiro (1999: 86) explica:

‘Como los esquemas de asimilación se originan en la acción, la acción aparece como el origen de todo conocimiento (...) El término acción no refiere únicamente a ‘acción material’ (abierta o manifiesta). De la misma manera, el término objeto no refiere únicamente a objeto material (...) la acción involucra: una transformación del objeto (a veces una transformación física pero, más importante aún, una transformación conceptual); una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; a veces una modificación de sus esquemas cognitivos)’

⁴⁴ Tenemos la hipótesis de que hay ciertas categorías, ideas, conceptos que emergen de los datos (por ejemplo, maduración, edad, motivación, etc.) que están presentes en algunos textos bibliográficos que han circulado en la formación docente en nuestro país así como en la socialización profesional de los mismos. Por lo tanto, tratamos de indagar en los diferentes capítulos, en qué corrientes pedagógicas y de qué autores y épocas vienen y/o se fundamentan las mismas.

En contraposición a lo planteado en la cita anterior, lo que emerge de los datos es que habría fuerte énfasis puesto en la experiencia directa sobre las cosas, los objetos, que sería necesaria para que los niños aprendan y disfruten de la situación. Es decir, la acción sería entendida por los docentes como acción directa, visible, concreta.

Podríamos pensar que este énfasis en la acción directa sobre los objetos y en la actividad de los sujetos, podría tener algún fundamento en la psicología sensual-empirista. Según Aebli (1951), una psicología que halla el origen de todas las ideas en la experiencia sensible y atribuye al sujeto un papel insignificante en su adquisición. Lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilización, es decir, la capacidad para recibir impresiones y la aptitud para extraer de ellas los elementos comunes, es decir, la facultad de abstracción.

Asimismo, según Aebli (1951) en su descripción de la didáctica de la Escuela Activa, tanto para Dewey como para Cláparede, el pensamiento no puede comprenderse separado de la acción.

'(...) el niño, lejos de conformarse con conocer lo que bastaría para satisfacer sus necesidades momentáneas, desea, por el contrario, saber cada vez más, pregunta, experimenta, manipula, toca todo, supera constantemente el límite de lo necesario inmediato, sobrepasándose a sí mismo a cada momento' (Cláparede, 1946: 53 en Aebli, 1951 : 32).

En síntesis, la importancia dada a la acción de los niños, plasmada en las diferentes actividades que se les presentan, podría tener su basamento en distintas teorías psicológicas y pedagógicas que han impregnado en las tradiciones institucionales del Nivel Inicial⁴⁵. Un ejemplo de estas acciones son las explicaciones de los docentes respecto de la importancia de los talleres, para 'tener una acción más directa sobre las cosas'; asimismo las actividades manuales, plásticas, con material concreto, el finalizar la secuencias de trabajo⁴⁶, dentro de los talleres y las situaciones habituales en las salas con actividades como el dibujo, la copia, el armado de objetos con masa, etc.

⁴⁵ Desde nuestro marco teórico, según Ferreiro (1999: 86), siguiendo los aportes piagetianos, 'La naturaleza asimiladora –y no simplemente 'registradora'- del conocimiento entraña las siguientes consecuencias: el desarrollo cognitivo es un proceso interactivo y constructivo. Al caracterizarlo como proceso interactivo se le opone a los procesos madurativos y a los puramente exógenos. Todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación)". Según Piaget (1978) la modificación en los esquemas cognitivos no son el resultado de una 'tendencia al cambio' o de una 'maduración endógena', sino el resultado de la interacción con los objetos materiales y/o simbólicos, con el mundo.

⁴⁶ Ver Capítulo 3.

La idea de acción que se sustentaría esta mucho más arraigada en una acción de tipo 'concreta', una acción sobre objetos concretos o acciones que 'se vean' (por ej: el dibujo). Una acción 'material' que sería muestra de la actividad de los niños.

2.2.-Partir de los intereses y necesidades de los niños...

Vuelve a aparecer en nuestros datos la idea de los intereses y necesidades de los niños⁴⁷ como punto de partida para decidir qué trabajar en un taller y en otras situaciones didácticas que proponen los docentes en las salas. Incluso en el diagnóstico de los grupos, se insiste en la importancia de conocer los intereses y necesidades de los niños. Además, estos intereses y necesidades estarían, como se explicó anteriormente, relacionados íntimamente con la edad y el nivel evolutivo de los niños y en parte también con su origen social.

Caruso y Dussel (1995) explican que, en muchas ocasiones, la enseñanza y el curriculum se basan en las necesidades y los intereses de los niños. Pero la utopía de la enseñanza individualizada focaliza en las necesidades y no hay consideración de los objetivos educativos y sociales. *'(...) Sólo se enseña lo que al chico le interesa, como si esos intereses ya estuvieran definidos de una vez y para siempre'* (1995: 42). Asimismo, Pitluk (2006,2011) explica que en el Nivel Inicial históricamente ha circulado una concepción que determina que la elección de los proyectos implica necesariamente partir de los intereses de los alumnos de manera expresa.

En síntesis, el trabajo en talleres, como una de las marcas distintivas de los CEC parecería justificarse por ser una forma distinta y diferenciadora de trabajo respecto de los Jardines de Infantes, aunque no parece haber acuerdos claros ni orientaciones oficiales específicas respecto de cómo llevarlo adelante.

En algunos casos, retomando a Terigi (2008) parecería haber una 'invención del hacer', una forma local y particular de resolución, elaborada por cada docente y/o por cada institución. Podríamos plantear que esta 'invención del hacer' está en estado práctico, pero discursivamente opera con más solidez que en la práctica, porque reduciría la incertidumbre sobre lo que hay que hacer en el CEC, aunque lo que finalmente hacen los maestros no guardaría relación, en gran parte, con el objeto específico, con el taller como definición teórica.

A su vez, el taller permitiría, según los docentes, una acción más directa de los niños sobre los objetos de conocimiento, en este caso, parecería ser una acción material, concreta. La acción aquí aparecería como centro de la propuesta metodológica en el Nivel Inicial.

⁴⁷ Este tema y la relación con la edad de los niños se seguirá desarrollando en este capítulo y en el capítulo 3 y 4.

3.-El trabajo en la sala integrada. Lo complejo de tener niños con edades distintas

Otra característica de los grupos de CEC, que según los docentes definiría a la educación complementaria, es la sala multiedad o integrada. Las salas integradas de tres, cuatro y cinco años y/o de cuatro y cinco años es una característica de estas instituciones y de la modalidad educativa en la que las mismas están insertas. Los CEC siempre poseen salas integradas; solo existen salas puras (en relación a las edades), y en muy poca proporción, si desde el Estado (Dirección General de Cultura y Educación) no se garantiza el acceso de esos niños al Jardín de Infantes en esa localidad.

En el reglamento para CEC (2003) se expresa:

ARTÍCULO 26º: Los grupos se formarán de acuerdo al siguiente esquema:

Grupo A: corresponde a 1º Ciclo de Educación General Básica

Grupo B: corresponde a 2º Ciclo de Educación General Básica

Grupo C: corresponde a 3º Ciclo de Educación General Básica

Grupo D: corresponde a Educación Inicial 3 - 4 y 5 años.

Atento a lo dispuesto por el Artículo 25º, según la disponibilidad de la Planta Orgánico Funcional, la estructura de la organización curricular, las demandas y las características de la matrícula, se podrán conformar grupos de trabajo integrados que incluyan alumnos/as de diferentes niveles y ciclos.

Como se expresó en el capítulo 1, ambas instituciones observadas poseen salas integradas. La institución A posee dos salas integradas de 3, 4 y 5 años, una en turno mañana y otra en turno tarde. En la institución B hay una sala de tres años pura y dos salas multiedades o grupos integrados de 3-4-5 años en el turno mañana y de 4 y 5 años en el turno tarde. La apertura de una sala pura de 3 años se realizó porque estos niños no consiguieron vacante en los Jardines de Infantes de la zona.

Una de las preguntas que podemos realizar es cómo se maneja esa simultaneidad en relación a las prácticas de lectura en las situaciones didácticas. Es decir, ¿Cómo se trabaja con niños de edades diferentes en un mismo grupo-clase? ¿Qué ideas tienen los docentes sobre esta forma de trabajo? ¿Qué piensan los maestros que se puede y qué no se puede hacer con un niño pequeño? y ¿Qué diferencias marcan entre los niños de tres, cuatro y cinco años en el trabajo en la sala?

3.1.-Cómo enseñar si no están maduros...

A partir de las entrevistas a los docentes y las observaciones realizadas en las salas, se puede analizar que los docentes establecen una relación bastante lineal entre la edad de los niños (edad cronológica en palabra de una de las maestras) y las posibilidades de aprender a leer. Vale preguntarse de dónde proviene este énfasis puesto en la edad de los niños como determinante de sus posibilidades de aprender, en detrimento de otras cuestiones que podrían influir, positiva y negativamente, en la formación de los mismos, como factores psicológicos, socioculturales, económicos, emocionales, la lógica propia del pensamiento infantil, etc.

Una cuestión importante en relación a esto es que, históricamente la tradición que estructuró el Sistema Educativo Argentino y aseguró su expansión, fue el principio homogeneizador y la gradualidad. Este modelo, pensado para las escuelas de zonas urbanas, que poseen aulas con niños de la misma edad, se replicó en las escuelas rurales, y en las distintas formas de trabajo que se fueron implementando en el nivel inicial (por ejemplo, salas armadas por las edades de los niños).

Un autor que ha planteado ideas respecto de la edad de los sujetos y sus posibilidades de aprendizaje y que ha sido citado en textos de la formación docente⁴⁸ es Arnold Gesell (1880-1961), quien propuso distintas etapas que tienen en cuenta el desarrollo intelectual, la motricidad, el lenguaje y las relaciones sociales. La mayor parte de las situaciones referidas a las diferentes fases del desarrollo fueron rigurosamente caracterizadas, cosa que permitió la identificación de algunos importantes niveles de edad. Las etapas definidas por Gesell no solamente examinan el comportamiento del niño según la madurez de su desarrollo, sino que permiten determinar, para cada nivel de edad, un grupo de elementos que constituyen una constelación del comportamiento normal. Su empleo permite valorar, mediante simple comparación, el nivel de madurez alcanzado por cada niño en particular. Las etapas de Gesell se han considerado durante mucho tiempo como un instrumento métrico de alta fiabilidad, aunque estudios posteriores han puesto en evidencia su falta de capacidad predictiva respecto al desarrollo intelectual del niño. El trabajo de Gesell recibió innumerables críticas. En concreto se le reprocha la subvaloración de las influencias culturales y ambientales, el ignorar la especificidad de cada niño y, sobre todo, el dogmatismo con el que sostiene la invariabilidad constitucional y genética del desarrollo infantil, descrito como proceso natural, inmutable y mecánico. Aunque podríamos decir que estas ideas siguen emergiendo en muchas de las expresiones de los docentes entrevistados.

⁴⁸ Por ejemplo Ibarra Pérez, Oscar (1968), *Didáctica Moderna. El aprendizaje y la enseñanza*. Madrid. Aguilar.

Asimismo, entre las orientaciones didácticas en la década del '60 (Circulares Técnicas de la Dirección de Enseñanza Preescolar)⁴⁹ aparecen 'Ejercicios de iniciación a lectura, escritura y cálculo (a los 5 años)'. Aquí se vislumbra el trabajo con la lectura y escritura con los niños más grandes de las salas, así como aparece en nuestros datos. Creemos que estas ideas, que se ampliarán más adelante, aún circulan entre los docentes y en sus ámbitos de formación y de trabajo y se actualizan en muchas de las prácticas de los maestros. Podríamos decir que responden a teorías psicológicas y pedagógicas que han impregnado en el ámbito educativo, en las instituciones de Nivel Inicial, y también en los ámbitos de formación de los docentes y en los discursos y prácticas de las instituciones.

3.2.-Cómo hago para enseñar lo mismo a niños distintos...

Los docentes expresan que trabajar en una sala integrada es una tarea compleja, mucho más que hacerlo en una sala 'pura'. Esta diferenciación entre 'pura' e 'integrada' parecería ser pensada solo desde la edad de los niños.

I: ¿Cómo es el trabajo en una sala integrada de tres, cuatro y cinco, con respecto a la lectura y la escritura...si querés contarme algo?

D: Y...difícil...complicado porque hay que manejar tres edades completamente distintas...porque el de tres quiere dibujar, explorar el material; los de cuatro están en el medio....porque hasta vacaciones de julio...son nenes de casi de tres y después de las vacaciones hacen un desarrollo grandísimo y ya se ponen a escribir y a hacer otras cosas...y los de cinco ya están tan acelerados después de las vacaciones que no los puedo dominar...se te van de las manos...

I: Claro, las situaciones de lectura, ¿Hay diferencias entre las distintas edades, cómo se trabaja eso en la sala?...

D: Y...bueno para los chicos mas chiquitos...que miran imágenes...y ahí dicen bueno, esto es un pato, esto es un perro...

I: Ahá...a partir de las imágenes...

D: A partir de las imágenes...y los de cuatro...y los de cuatro están ahí medios perdidos...

I: Ahá...

D: Porque no llegan a diferenciar las letras que están en sus nombres...o un dibujito que identifique que eso es un libro...

I: ¿Y los de cinco?

D: Y es diferente, igual que los cuadernos...ellos los cuadernos además de tener la letra de su nombre...además tienen un dibujito que es diferente para saber que es el de ellos...

I: Claro, está...

D: Igual que los nombres, cuando uno les entrega los carteles de los nombres para que copien también tienen el mismo dibujito,...antes se hacía también en los percheros...

I: Claro.

D: En el perchero se ponía el mismo dibujito, que en el cartelito del nombre, que en el cuadernito, hasta las bolsitas... (Doc CEC B G1)

⁴⁹ En: www.abc.gov.ar Historia de los Jardines de Infantes 901 de la provincia de Buenos Aires. (p. 24)

D: El problema es que por ahí...las ventajas siempre las van a tener en una sala de cuatro y cinco, los de cinco...por una cuestión de que uno porque ya terminan o porque empiezan la escuela, uno siempre va a tratar de que estén medianamente preparados para lo que van a empezar. Entonces ahí se presenta la dificultad para los de cuatro. Porque es como que, por más que yo trate de que la actividad que les doy no sea tan complicada como la de los de cinco, no les estoy dedicando por ahí el mismo tiempo y la constancia que a los de cinco... (Doc CEC B G2)

La edad parece ser el patrón determinante de los intereses, saberes y necesidades de los niños. Es dable preguntarnos entonces ¿Por qué la simultaneidad es un problema cuando hay edades distintas y no un problema cuando se enseña en una sala pura, donde hay niños con las mismas edades?

Los docentes parecerían sustentar la idea de que cuando los niños tienen la misma edad y por ende, según sus concepciones, están en el mismo nivel evolutivo, no existiría ninguna diferencia entre esos sujetos, ya que la edad sería el patrón homogeneizante. Las conductas aparecen de acuerdo a la edad y en el mismo orden en todos los niños. Por lo tanto, tener niños de una misma edad hace que no haya diferencias.

¿Cómo es trabajar en una sala integrada?

Se complica por las edades, porque se tiene que bajar el nivel y que el de 5 no se aburra. Si es muy simple, el de 5 se aburre, si es muy compleja, el de 3 no puede seguir la actividad. En la sala integrada se complica en cuanto al contenido.

Lo positivo es el intercambio entre ellos. El de 3 ve como el de 5 hace el cartel, como escribe. En la sala integrada lo complejo es poder trabajar lo mismo (contenido) para las tres edades, porque los intereses y saberes de los chicos son distintos. (Doc CEC A G2)

Asimismo, ante esta problemática, los asesores de CEC expresan:

A: Exactamente, y 'acá los tenemos todos juntos y no sabemos que hacer' ¿Por qué? Porque se basan y se paran en cumplir con la tarea escolar entonces, los de tres tienen que hacer tal cosa, los de cuatro. No, en el centro es otra cosa. Tres, cuatro y cinco tienen que tener entre todos armado algo diferente, porque ya lo específico y puro lo tienen en el Jardín. (Entrevista Asesores CEC)

Una cuestión interesante que emerge de los datos, cuando los docentes explican la problemática de la enseñanza con niños de diferentes edades, es la maduración, entendida como un momento mágico, como un punto del desarrollo que es el indicado para aprender a leer y escribir. Algo que no puede acelerarse porque es un proceso natural (Condemarín, 1986: 8). La autora retoma críticamente la idea de Gessell (1940, 1943, 1949) de la 'manzana madura en el árbol' que otorgaba gran importancia a los factores innatos y a la madurez interna.

'(...) en este contexto la educación pasa a constituir el ejercicio de una función ya preformada existiendo serios peligros al acelerarla. Sólo cabía esperar que las funciones madurasen. (...) También implicaría privilegiar exclusivamente el potencial genético del niño excluyendo el hecho evidente de que la expresión del potencial depende de las circunstancias ambientales. Implica también concebir el desarrollo como un proceso indiferenciado y no considerarlo como un sistema de funciones psicológicas básicas interrelacionadas susceptibles de progreso y perfeccionamiento'.

Esta idea de maduración aparece ligada en las actividades concretas, a la de aprestamiento, una preparación que aconseja movilizar y activar esquemas cognitivos y formales que después van a facilitar la elaboración del esquema complejo de la lectura (Braslavsky, 2000).

En muchas ocasiones en las situaciones observadas y en las expresiones de los docentes, el concepto de maduración⁵⁰ está ligado fuertemente a la edad. El problema radica entonces, en pensar distintas situaciones de enseñanza ya que algunos estarían maduros o preparados para aprender determinados contenidos y otros no, por causa de su edad. Incluso este nivel madurativo, que se asocia a la edad, sería determinante de lo que puede, quiere, le interesa y hace el niño. Si se pensara la misma actividad para todos los niños, habría que bajar en nivel porque los niños más pequeños no estarían preparados para abordar la complejidad, que si podrían hacer los niños más grandes.

¿Cómo es trabajar en una sala integrada?

D: Es complejo. A veces se dan las mismas actividades, con niveles distintos según las edades. A veces se dan distintas actividades, pero trato de, por lo general, de que todos se integren en las actividades. Por ejemplo, con el nombre, los de 4-5 tratan de escribirlo y los de 3 pegan papeles al nombre. La sala integrada es un poco extenuante y dificultosa. Es difícil pensar en actividades en las que todos se enganchen, por las distintas edades.

Sería mejor 3 por un lado y 4-5 por otro. Lo positivo es que los de 5 se ven comprometidos a colaborar, a estimular a los de 3; y los de 3 a una altura del año no son tan bebotes como si estuvieran en una sala pura (Doc CEC A G2)

⁵⁰ Telma Weisz (2010) aclara que, en la década de los '80, la alfabetización estaba basada en la Teoría del Déficit, y que hubo una línea de investigación que dio origen a una práctica escolar conocida como *prontidão* (en español *aprestamiento*) que se llamaba *'readiness'* en inglés (preparación para la lectura). De acuerdo a esta línea se mantenía a los niños en salas especiales donde no se leía, no se escribía ni se tenía contacto alguno con la escritura. pasaban años haciendo ejercicios de motricidad. En ese contexto, se pretendía que las habilidades psiconeurológicas dieran cuenta del aprendizaje de la lectura y la escritura (coordinación viso-motora o la discriminación auditiva, por ejemplo).

Es complicado planificar para las tres edades. (Doc CEC A G1)

E: ¿Y cómo se trabaja la situación en la que vos les lees un cuento, tenés que hacer preguntas diferentes para distintas edades? ¿Marcas distintas cosas?

Doc: No, no, preguntas diferentes no porque ellos es lo que ven en el cuento, lo que ven en las imágenes del cuento. Uno no les pregunta que letra es la que dice acá. Uno trabaja sobre la imagen directamente, entonces todos pueden ver la imagen y pueden decir de qué color es. Los de tres se equivocaran un poco en el color porque les faltara un poco de fijación en el color, pero.... (Doc CEC B G1)

En un rastreo histórico, según Bralavsky (2000), los Jardines de Infantes, hasta que se inició un movimiento de renovación por parte de algunos representantes de la Escuela Nueva (Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, entre otros) solo tenían como objetivo la socialización de los niños, y la educación mediante lo lúdico. Ligado a esto, se creó y propagó el prejuicio de que no debían realizarse actividades intelectuales anticipadas porque éstas podían perjudicar a los niños más pequeños.

La autora explica que en el siglo XX estaba muy consolidado el concepto de que se necesitaba la maduración, que sólo se alcanzaba a los 6 años, por lo que la escuela recibía a niños de esa edad. Condemarin (1986) retoma esta idea críticamente, como uno de los argumentos típicos en la escolarización de los niños más pequeños: la creencia falsa de que los niños menores de 6 años no pueden realizar discriminaciones finas visuales y auditivas que requiere el proceso de lectura y que la enseñanza temprana de la lectura tendría efectos negativos a lo largo de la escolarización.

Asimismo, en consonancia con estas ideas podemos retomar las ideas de Laurencio Filho (1960:53), quien explica que:

‘(...) la base para el aprendizaje de la lectura es la capacidad de movimientos finos, delicados, ya sea de los ojos o ya de los órganos de fonación, por un lado; de otro, consiste en la capacidad de condicionarlos en conductas de lenguaje externo e interno. Estas capacidades no se presentan en el niño sino como resultado de maduración y están sujetas, como se ha visto, a condiciones neurológicas definidas (...) los procesos de lectura y de escritura deben suponer, además de cierto nivel de desarrollo mental, entre los cinco y medio y seis años (...) un cierto nivel de madurez funcional principalmente’.

En una Circular Técnica para el Nivel Preescolar (Nº 4/68)⁵¹, se define al aprendizaje como *‘un proceso por el cual, un organismo motivado, en una situación problemática, resuelve el problema, disminuyendo la tensión, modificándose en forma duradera’.* Y

⁵¹ En: www.abc.gov.ar Historia de los Jardines de Infantes 901 de la provincia de Buenos Aires. (p. 27).

se señala otro proceso importante como la maduración, por lo cual se modificaría el comportamiento como resultado del crecimiento y desarrollo de la estructura física.

En la década del '80, según se explica en la Historia de los Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires⁵², hubo gran atracción en el Nivel Inicial por las orientaciones de enseñanza no directivistas (como las de Carl Rogers) y aportes de las investigaciones piagetianas, con algunos malos entendidos, como por ejemplo, el cuestionamiento del rol docente.

Estas ideas sobre la maduración como prerequisite para aprender, a considerar la maduración como punto de inflexión para comenzar el aprendizaje y por ende, la enseñanza de la lectura a los niños en el Nivel Inicial, se actualiza constantemente en las argumentaciones e intervenciones de los docentes de nuestra tesis⁵³. Como se puede ver en las expresiones de una de las docentes:

D: Yo por ejemplo ahora empiezo con los de cinco con el cuaderno y yo le necesito dedicar tiempo...

I: ¿Y que van a hacer con el cuaderno?

D: En el cuaderno por ahí lo que estuvimos viendo, pero mas puntualizado. El espacio, lectoescritura, los números, las nociones de topología. Todo pero bajándolo al cuaderno para que ellos se vayan adaptando para la escuela. Pero con los de cuatro no lo puedo hacer. Esa es la desventaja, porque en algún momento empezás a trabajar mas con los de cinco...que con los de cuatro..Se te complica, porque las actividades son diferentes...

I: En el caso de la lectura, vos leías para todos...

D: Sí, en el caso de la lectura leía para todos, pero vos te vas a dar cuenta que las intervenciones... son de los de cinco mas que nada...los de cuatro, alguno que otro...pero su poder de atención es mas corto...

I: Ahá, y ventajas...

D: Los de cuatro la ventaja que vi es que han avanzado un montón....

I: ¿Por estar con los de cinco?

D: A raíz de estar con los de cinco...los ha ayudado porque él que estaba mas despierto avanzó, y el que por ahí le costaba un poco, salió adelante....(Doc CEC B G2)

Una explicación de estas ideas acerca de la maduración y la posibilidad de aprender a leer, es planteada por Downing (1974; 1982), quien aduce que la lectura es una destreza, y más allá de los métodos o materiales que se utilicen para enseñarla, lo

⁵² www.abc.gov.ar Historia de los Jardines de Infantes 901 de la provincia de Buenos Aires. (p. 32)

⁵³ A partir de las investigaciones en psicología genética (Piaget, 1975) y los aportes de Bruner (1960, 1968), entre otros, las ideas sobre la maduración fueron discutidas. Es decir, hay ciertas conductas que aparecen en determinado momento, en un cierto orden, pero no hay una edad fija para que aparezcan. No es una cuestión de edad, sino de filiación (orden necesario). Ferreiro (1999; 2005) siguiendo las explicaciones de Piaget en relación con las nociones de conservación de la sustancia, explica que la maduración no puede ser el único factor que permita explicar este proceso porque al estudiarlo se ha comprobado que la edad en la que se afirma la conservación es variable según las culturas. Esto comprueba que el medio social podría actuar como factor acelerador o inhibidor del desarrollo. *'(...) el orden de aparición de las conductas es, pues, constante, aunque las edades en que aparezcan sean variables'* (p. 103).

importante son los procesos cerebrales que determinan el progreso en la adquisición de esta destreza, que actúan de manera constante en los alumnos.

Este autor también utiliza el concepto de *'readiness'*, en el sentido de *'estar maduro para la lectura'* (Downing y Thackray, 1974, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982) y aclara que el desarrollo de esta destreza conlleva tres fases: una cognitiva, una de dominio y una de automatización. A su vez aclara, tomando a Henderson (1980, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982: 235) que:

'Lo que aprende un niño depende del marco conceptual con que aborda la tarea. Cuando la instrucción va al paso del desarrollo conceptual del niño, casi cualquier metodología puede tener éxito; donde se desobedece este concepto, o donde se va más allá de dicho alcance, casi cualquier metodología puede fracasar o crear dificultades'.

Según las autoras, este es el concepto moderno en cuanto al aprestamiento o madurez para la lectura: *'la adaptación de la lectura al niño'* (Downing y Thackray, 1974, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982: 235)⁵⁴.

Hasta aquí se puede observar, según estos autores y por lo que sostienen los docentes, que la idea de maduración influye también en el poder de atención que aumentaría según la edad de los niños. Asimismo, se podría decir, como se explicó más arriba, que los niños maduran más por el paso del tiempo, y no, de hecho, por efecto alguno de la enseñanza formal ni por influencia del medio sociocultural. Esta claro aquí que la idea de maduración esta ligada a una fuerte concepción biologicista. El problema es, según Ferreiro (1997: 180) *'(...) que la tal 'maduración' se entiende a*

⁵⁴ Para contrarrestar estas afirmaciones, Ferreiro (1997) afirma: *'Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender'*. La autora plantea que la noción de madurez como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y escritura trae aparejadas ciertas problemáticas. *'(...) porque la madurez puede provenir tanto de un proceso interno (madurativo) como de la influencia social (un aprendizaje previo), o de ambos, lo cual priva de toda especificidad al término; segundo porque la madurez en cuestión se considera un estado individual en el cual las condiciones de contorno y, muy particularmente, las condiciones de aprendizaje escolar, no desempeñan ningún papel'*. (Ferreiro, 1997: 180).

Y en relación con la enseñanza de la lectura en el nivel inicial, la autora agrega:

'La noción de madurez ha servido para mantener al preescolar asépticamente aislado de la lengua escrita. El preescolar se ocupa (por definición) de niños inmaduros para la lengua escrita. Lo que más podría hacer (ayudar a la escuela primaria) es ayudar a que 'maduren' esas habilidades previas que, según parece, 'maduran' en contextos ajenos a la lengua escrita (discriminar entre formas arbitrarias que no son letras; distinguir derecha/izquierda y arriba/abajo en contextos que no involucran letras; aprender a distinguir secuencias sonoras 'que riman' sin ponerlas en correspondencia con secuencias gráficas que también 'son parecidas'; escuchar cuentos que la maestra cuenta pero lo lee; usar lápices de colores, crayolas y plumones para dibujar pero no lápices negros para escribir, etc'. (Ferreiro, 1997: 182-183)

veces como maduración biológica, y la referencia a la biología pareciera eximir de otras precisiones’.

En el trabajo de campo se pudo observar que se presentan más situaciones de lectura y escritura a los niños más grandes, los de cinco años, y no a los más pequeños o a éstos se les presentan, simultáneamente, actividades manuales, plásticas, decorativas, etc. cuando los niños mas grandes están realizando alguna actividad de lectura y/o escritura.

Otra cuestión interesante que sucede, es que esa idea de maduración de las capacidades de los niños para poder aprender determinados contenidos y/o participar de determinadas situaciones y realizar determinadas actividades, tiene su correlato en la organización de los tiempos escolares:

Doc: En cambio los de cuatro tienen una mayor precisión para agarrar el lápiz, y pueden intentar hacer alguna letra. Mas a fin de año los de cuatro están más preparados. Suelen, alguno que otro, escribir el nombre. Y los de cinco ya están... (Doc CEC B G1)

D: Y...difícil...complicado porque hay que manejar tres edades completamente distintas...Porque el de tres quiere dibujar, explorar el material; los de cuatro están en el medio....porque hasta vacaciones de julio ...son nenes de casi de tres y después de las vacaciones hacen un desarrollo grandísimo y ya se ponen a escribir y a hacer otras cosas...y los de cinco ya están tan acelerados después de las vacaciones que no los puedo dominar...se te van de las manos...(Doc CEC B G1)

Doc: Sí ahora mas que nada el nombre, después de las vacaciones por ahí el día. Que ellos escriban el día, copiarlo del pizarrón.

E: ¿eso lo hacen más los de cinco?

Doc: Si. Y los de cuatro intentan, y mas si ya escriben el nombre, los de cuatro pueden copiar.(Doc CEC B G1)

E: No debe ser fácil trabajar en sala integrada, multiedades...

D: Y no, tienen que trabajar por grupos, algunas tareas son compartidas pero no muchas.

E: Yo algo ví en las salas... ¿Se les da alguna indicación a los maestros de cómo armar esos grupos?

D: Y mira son maestras con muchos años, si lo que uno trata de darles en el inicio algún tipo de ayuda...bibliográfica... (Directivo CEC B)

3.3.-Es mejor tener todos iguales...

Cuando se les consulta a los docentes entrevistados por las ventajas de trabajar en una sala pura, los mismos aducen que ‘en una sala pura se puede trabajar a la par de todos’.

¿Que quiere decir esto? Aparecería otra vez la idea de que la edad determina las capacidades e intereses de todos los niños y que si los niños tuvieran todas las mismas edades, no habría diversidad alguna entre ellos. Incluso vuelve a aparecer la idea de maduración; ésta sería limitante para poder presentar determinadas situaciones y actividades a los niños. En palabras de uno de los directivos del CEC B,

la sala pura permitiría 'direccionar las actividades hacia una edad y pauta determinada' ya que los requerimientos de los niños serían diferentes.

E: ¿Y sala pura tuviste alguna vez?

Doc: Una de tres, pura

E: ¿Y ahí notaste alguna diferencia en las formas?

Doc: Y nada que ver. Si bien la de tres es mucho más demandante que la de cuatro y cinco, pero es diferente porque trabajas a la par con todos

E: ¿Cómo que es para todos la misma forma de enseñanza?

Doc: Sí y ves el progreso en todos por igual, bueno no todos por igual porque cada uno, hay unos más arriba unos más abajo, pero puedes evaluar desde el mismo punto de vista. Cuando vos tenés una sala de cuatro y cinco, integrada, estas evaluando desde dos puntos diferentes, porque vos no puedes exigirle lo mismo a un niño de cinco que a uno de cuatro, porque su grado de maduración es diferente. Por más que coincidan a veces (Doc CEC B G2)

D: Y las salas puras siempre tienen más ventaja...Y tienen más ventaja porque la actividad puede estar guiada y direccionada hacia una edad determinada y hacia una pauta determinada de acuerdo a los requerimientos de los alumnos... ¿no?...

En cambio al ser integrada tiene varias, o sea exige al docente tener varios proyectos o diversificarse él en varias actividades...

I: Ahá...

D: Complejiza...creo enriquece, creo que enriquece...creo que se benefician mucho más los chiquitos...que los grandes...los chiquitos están mucho más estimulados porque además no pueden dejar de ver y escuchar lo de los demás...lo de los chicos de cinco años... (Directivo CEC B)

Además, porque los chicos responden distinto según las distintas edades, por ejemplo hay situaciones más complejas para los chicos más grandes. Por ejemplo con los carteles con o sin dibujo, escribir por sí mismos o copiar, etc. También se trabaja con franelógrafos, pizarras. (Doc CEC A G1)

El que sea una sala integrada es una desventaja. Además otra desventaja es que algunos niños van al jardín y otros no. Siempre se trabaja con grupo total. (Doc CEC A G2)

Otra cuestión que aparecería en los datos es la impronta del dispositivo de simultaneidad sistémica, eje organizador de las escuelas modernas. Según Narodowski (2008: 20- 21) la pedagogía moderna se estructura sobre dos ejes importantes respecto de la infancia: *'Uno de ellos es que delimita un cuerpo singular en el que la edad (o sea, la constatación cronológica exhaustiva empieza a jugar un rol importante (...)). Actualmente, aduce el autor, 'el método predominante del trabajo escolar sigue siendo la instrucción simultánea: un docente único enseñando simultáneamente a un conjunto de alumnos que comparten un mismo grado de dificultad respecto del conocimiento en proceso de aprendizaje'*.

La relación lineal entre edad y posibilidad/capacidades de los niños, la organización de los grupos de las salas por edades iguales, la idea de maduración como prerrequisito

para poder aprender a leer y escribir, entre otras concepciones, parece estar naturalizada en estas instituciones⁵⁵.

En las observaciones realizadas se pudo ver que cuando el docente lee a los niños, todos participan de la situación, aunque muchas veces los niños de cuatro y cinco años son los que mayormente tienen la palabra en los intercambios. Por ejemplo, en las puestas en común, son siempre los niños de cinco años, y algunas veces lo de cuatro años, los que pasan al frente a 'leer', (describen las imágenes página a página). Cuando la docente hace preguntas, focaliza su atención en los niños más grandes.

Según Molinari y Siro (2004) en un trabajo sobre la enseñanza de prácticas del lenguaje en aulas multigrado –rurales-, los riesgos de desatención o de fragmentación del tiempo con propuestas específicas por grado o año, existen otras formas de agrupamiento para optimizar y mejorar la utilización del tiempo didáctico. En algunos casos, estas formas de agrupamiento optan por el predominio de tareas colectivas, compartidas por los niños de distintos años. Si bien estas formas de organización del trabajo constituyen buenas opciones para la atención del grupo y sus posibilidades de interacción, pueden registrarse pocas oportunidades para que los alumnos se enfrenten a problemas específicos de acuerdo a sus saberes. En otros casos, la organización del trabajo en el aula propone acciones mixtas, en las que se combinan propuestas colectivas y situaciones específicas. Estas opciones mixtas desarrollan de manera alternada tareas individuales, propuestas de trabajo colectivas con la participación de todos los alumnos y situaciones con agrupamientos por ciclo, por grados contiguos o por saberes próximos o distantes.

Esta forma variable de organizar el trabajo en el aula- o en nuestro caso, en las salas, al servicio de los propósitos de enseñanza, y no solo por el criterio de la edad de los niños, parece ser la forma mas indicada en las aulas multigrado, pero, como los datos indican, no es la forma predominante de trabajo en los CEC.

La formación de grupos de trabajo en la sala por saberes próximos o alejados, según distintos propósitos, en pos de una ventaja pedagógica para la construcción de conocimiento, parece no ser lo que prevalece en las salas observadas. Según lo expresado los docentes, si se divide a los niños en grupos, el criterio que predomina es la edad. Esto nos muestra la dificultad de trabajar en las salas con niños de diversas edades.

⁵⁵ Desde nuestro marco teórico el crecimiento de los niños, su desarrollo mental y psicológico no es lineal ni se puede adjudicar solo a lo biológico, a lo hereditario. Por el contrario, desde nuestra perspectiva, los niños actúan y responden a diversas situaciones de acuerdo a sus saberes y experiencias –y no sólo por la edad.

3.4.-Cómo resuelvo la simultaneidad y la gestión de la clase o cómo los separo para trabajar mejor...

Cuando se aborda el tema del trabajo en la sala integrada aparece fuertemente en ambos CEC la división por edades.

Una pregunta que podríamos hacer es ¿Qué es lo que pretenden enseñar estas docentes que les hace necesario separar a los grupos por edades? ¿Qué tipo de tareas realizan, que resulta necesario dividir a los niños según la edad?

Lo que emerge de los datos indica que el trabajo en las salas se organiza de la siguiente manera:

- Los niños trabajan en grupo total cuando el maestro lee y se realiza algún intercambio oral luego de la lectura. También cuando hay un taller de cocina o de ciencias naturales, y las actividades se basan en la observación de algún animal/fenómeno, en la elaboración de alguna receta, etc.
- Se divide la clase en subgrupos, formados según la edad de los niños; se les entrega la misma actividad con distinto nivel de complejidad (por Ej.: un rompecabezas con más o menos piezas). En muy pocos casos, los docentes empiezan a juntar a niños de 4 años, más avanzados o estimulados según ellas, con los de cinco años.
- Se divide la clase en subgrupos, formados según la edad de los niños; se les entrega a los distintos grupos una actividad diferente, por ejemplo, unos trabajan en el cuaderno y otros tienen una hoja y le pegan papelitos a una letra, número, etc.

I: ¿Cuándo los chicos trabajan a veces en grupos, yo he visto, que criterio tenes en cuenta?

D: Primero la edad....Los de cinco juntos, y ahora estoy trabajando también con los de cuatro y cinco juntos, porque las nenas de cuatro están bastante avanzadas, escriben su nombre...

I: ¿Respecto a la lectura y escritura?

D: Claro, así que...cuatro y cinco...

I: Claro, hay mezclas un poco... ¿Y tres por otro lado?

D: Sí. Aparte tienen ganas los de cuatro de tener su cuadernito como los de cinco.... (Doc CEC B G1)

Doc: Sí, para poder trabajar es poder dividir por las edades. Salvo que sea un taller de cocina que van a cocinar todos juntos, entonces uno prepara una mesa, completa, donde puedan estar todos, o un taller de ciencias, vamos a mirar un bichito. Yo el año pasado les traje caracoles y estaban todos en la misma mesa.

E: Claro, ¿Para esas situaciones trabajan todos juntos?

Doc: Sí. (Doc CEC B G2)

I: Entonces las prácticas de lectura que se desarrollan es la lectura tuya para ellos.... de cuentos...ahí digamos es toda la sala completa...

D: Si todos juntos...

I: Claro los de tres, cuatro y cinco...

D: Sí, es toda completa...

I: Y para los nenes de cinco, la escritura en el pizarrón...

D: Si, buscamos un momento en especial para trabajar con ellos aparte...en otra mesita...

I: Claro y también el nene de seis que permanece...

D: Si. Los pongo en otra mesita y los demás juegan con rompecabezas...no juegan libre, juegan pero con rompecabezas...sino que también es guiado, con serriaciones también...

I: Claro....

D: Tampoco es que uno los deja a la deriva...pero vamos apoyando a los de cinco... (Doc CEC B G1)

D: Los grupos se dividen por edad, 'edad cronológica'. Las actividades de lectoescritura con los de 5 se trabaja en la carpeta (carpeta de trabajos, similar al jardín), por ejemplo, reconocimiento de letras y números, dónde hay más letras o menos, diferencia entre letras y números. Con los de cuatro depende el nivel que tengan pueden hacer esto, y los de tres hacen otra cosa (ej: técnica de dibujo, pintura, etc.) - o también los de 5 trabajan las vocales, el abecedario y los de 3-4 alguna técnica de plastita. -distinta actividad A veces también se les da un rompecabezas y al de 5 se lo recorto en mas partes que a los otros. Se trata de darles a todos la misma actividad. Se sientan en mesas separadas por edades. (Doc CEC A G2)

D: (...) A ver si me escuchan, yo acá tengo los nombres de los personajes del cuento para que podamos hacer los títeres (SALLY-TELLY-HONK). (Los lee la docente). ¿Algunos nenes pueden hacer los carteles no?...¿Hacemos los carteles y qué mas les podemos hacer? (Pone los carteles en las mesas en las que están sentados los niños, en dos grupos. Les lee los carteles, sin marcar la escritura). Algunos nenes los pueden copiar... ¿Y qué mas les podemos hacer?...Podemos pegarle papelitos a las letras, decorarlos.

Ñ: (algunos copian mirando el cartel, algunas escrituras son presilábicas y otras silábico-alfabéticas o alfabéticas; otros hacen títeres) (Doc CEC A G1)

3.5.-Bajar y subir (el nivel de complejidad)...

Como se dijo anteriormente, cuando se forman grupos por edades en la sala y se les entrega la misma actividad, el docente explica que lo que hace es 'subir o bajar el nivel de acuerdo a la edad'. Es decir, se trabajaría la misma actividad pero con diferente nivel de complejidad. Un ejemplo de esta situación es, como se dijo anteriormente, la del rompecabezas dividido en más o menos partes según la edad de los alumnos.

Uno de los fundamentos de la división por edades parecería ser nuevamente el tema de la relación lineal que se establece entre edad y maduración/preparación para aprender. La idea de que la misma es el marco posibilitador, un prerrequisito de lo que pueden o no hacer los niños. Por tanto, es más viable separar por mesas para que cada uno haga lo que puede hacer según su edad, y también es la forma de resolver la simultaneidad del trabajo en la sala.

Ahora bien, en algunos casos parecería haber una confusión de los docentes respecto de la naturaleza de la actividad. Por ejemplo, cuando argumentan que se presenta a los alumnos 'la misma actividad con distinto grado de complejidad' -cuando los niños de cuatro años recortan un número, decoran una letra, dibujan y los nenes de cinco años

trabajan en el cuaderno (escriben, leen, copian). Es decir, estarían confundiendo una actividad 'plástica, concreta' con una actividad conceptual (como es escribir, por ejemplo).

En otros casos los docentes explican que se trabaja en los subgrupos con una actividad diferente, y que esas actividades no son de la misma naturaleza. A los niños más pequeños se les da una actividad plástica, manual, decorativa. A los niños de cinco años, una actividad mas conceptual, intelectual. Aunque se observa que muchas veces, lo que se realiza en el cuaderno, amén de lo que piensan estas docentes, es un trabajo de aprestamiento, de topología (ubicación en la hoja, como paso previo a poder escribir), y no un trabajo de escritura que implique una reflexión conceptual por parte de los niños sobre el sistema de escritura, como lo entendemos desde nuestro marco teórico.

Doc: Tres, cuatro y casi siempre cinco allá, que es la mesa que esta solita. Por ejemplo, si se trabajan distintos tamaños, grande, mediano y pequeño, a los mas grandes se les da mediano y pequeño, a los más chiquitos se les da grande y pequeño, que la diferencia sea mas notable. El grande es grande, y el chiquito es bien chiquitito. En cambio a 4 y 5 se les da grande, mediano y pequeño.

E: Claro. ¿Hay alguna vez que trabajen tres y cuatro juntos y cinco por un lado?

Doc: si con el cuadernito si, tratamos de que tres y cuatro queden separados de los de cinco.

E: Ahá. ¿Ahí serian, no tres divisiones sino casi dos?

Doc: Sí, sí. Claro, pero a principio de año los de cinco se sienten tan grandes, que quieren algo más exigente. Y los de tres y cuatro, los de cuatro están mas cerca de los de tres, así que piden lo mismo, el mismo dibujito, hacer lo mismo digamos.

E: ¿Y siempre las divisiones, aunque sean tres grupos distintos, en el caso del cuaderno por ejemplo, siempre se divide por las edades, ese es uno de los criterios mas importantes?

Doc: Sí, para poder trabajar tenés que dividir por las edades. (Doc CEC B G1)

Con los de 3-4 años se baja el nivel del tema que se trabaja, y a los de 5 se les presenta mas complicado. Por ejemplo, los de 3-4 hacen un dibujo y los de 5 hacen un cartel, un afiche, o sea, escriben. O sea, se trabaja la misma temática pero se hace más complicado para los más grandes. Los de 3-4 hacen casi lo mismo, salvo que el de 4 este mas 'motivado'. Para esto se mira en el nene el nivel de comprensión, si entiende lo que dice, etc. (Doc CEC A G1)

Doc: el taller de lectoescritura era para todos igual...

E: Cuando vos leías, leías para todos...

Doc: los talleres son entre todos. Lo único que separaba cuando trabajaban con el cuaderno

E: ¿Los de cuatro que hacían en ese momento?

Doc: Trabajaban, hacían algo similar a lo que venían haciendo los de cinco pero bajado a lo que eran los de cuatro. Bastante complejo. Tenés que hacer dos actividades.

E: ¿Pero también tienen cuaderno los de cuatro?

Doc: No, trabajaban en una hoja

E: ¿Y los nenes de cinco en un cuaderno en otra mesa?

Doc: En un cuaderno. Los nenes de cinco en una hoja solo lo de plástica. Entonces quedaba bajado en el cuaderno todo lo que era motricidad fina, primeras letras, topología. Los nenes de cuatro, no. A los de cuatro se les daba la hoja, para que sigan en el marco de la hoja. Yo lo que hacia, por ejemplo, un trabajo,. Trabajábamos el número. Los nenes trabajaban el número, los de jardín. Bueno yo digo los de jardín, los de cuatro años, le dividía la hoja en dos y les decía bueno 'separa vos números de letras' y a los nenes en el cuaderno, trabajábamos una actividad sobre número exclusivamente. No se, conjunto.

E: O sea, ¿sería como distinto nivel de complejidad?

Doc: Exacto

E: es como distinta actividad y distinto nivel de complejidad para trabajar...

Doc: Si

E: ¿Y vos intervenís mas en la de cinco, de cuatro, como es?

Doc: Si, digamos que soy un pulpo. Yo trataba de darles la actividad mas larga, por ejemplo recortar el numerito, a los de cuatro, cosa que lo hacían y trabajaban mientras tanto y yo les dedicaba el tiempo a los que estaban trabajando en el cuaderno.

E: Ahá.

Doc: Después iba observando como iban los de cuatro y así...

E: Claro te ibas moviendo entre las mesas. ¿Pero siempre con mesas separadas?

Doc: SI

E: Y en algún momento se hacían las colectivas, por llamarlas de alguna manera

Doc: En las colectivas, lo fructífero para mi era que los de cuatro escuchaban mucho lo que participaban los más grandes y eso los ayudaba. Se noto mucho el cambio en ese sentido

E: ¿Participaban mas los de cinco?

Doc: Participan mas los de cinco pero había algún que otro de cuatro que con el tiempo empezaba a participar y vos veías que prestaban mucha atención a lo que se estaba hablando. A veces también se daba que yo estaba trabajando con los de cinco en el cuadernito, y a los más chicos les daba masa, o les daba otra actividad más recreativa

E: Claro, o sea ¿ahí cambiaría la actividad?

Doc: Exacto, era una actividad mas recreativa, diferente. Por una cuestión de que a veces era mayor la cantidad de los nenes de cinco entonces necesitaba yo más tiempo. (Doc. CEC B G2)

Nos parece explicativo de las concepciones de los docentes, las palabras de la Inspectora de Psicología:

I: En realidad la idea es poder trabajar con esto de que 'cada uno pueda de acuerdo a sus posibilidades', a su nivel, nivel de desarrollo en el que este. Esto ha sido una constante de trabajo para el nivel inicial y para los otros niveles. Pero la actividad tiene que ser una actividad única, común y después en el momento del desarrollo de la actividad, el apoyo o el sostén, en este caso del nivel inicial, del docente, pero en los grupos, en otros puede ser un alumno mas grande. En realidad, un nene de cinco, con mucha información, es un muy buen maestro de un nene de tres o de cuatro. Digo en una sala donde están mezclados, cuando uno trabaja desde lo grupal, si las consignas dan para que se ayuden entre si, los que tienen más información pueden ayudar a los otros. De hecho hay un método de nivel inicial de Vinelo- no se si lo conoces, donde se hacia una experiencia...con sala multigrado, y de acuerdo a lo que podían hacer y el nivel de desarrollo de los nenes, estuvo buena.

E: Claro. Cuando vos decías lo de la actividad única, ¿te referís por ejemplo, a la lectura del docente, por ejemplo, de un cuento?

I: De un cuento por ejemplo, y bueno el que puede escribir los nombres de los personajes los escribirá, y...los niveles de conceptualización que ese chico tenga. Y el más chiquito podrá dibujar. Si el docente entiende esto como una metodología de enseñanza, se le va a hacer más fácil la evaluación, me parece. Lo que pasa es que cuesta esto, la cuestión homogeneizadora, inclusive se tiene en cuenta para la sala multiedad.

Como se puede ver en estos datos, la organización de la sala por mesas con niños de distintas edades facilita la implementación de tareas diferenciales. A su vez, esta organización de los niños es funcional al tipo de trabajo que se pretende realizar.

En síntesis, aunque la sala es integrada, las docentes replican una forma de trabajo similar a la división en grados de la escuela primaria o al de salas puras del Jardín de Infantes: se divide a los niños en grupos según la edad. Por esto, y como se observó en ambos CEC, cuando se enseña en la sala ocurren dos cosas:

-Se entrega la misma actividad para todos, o sea, todos realizan/comparten la misma actividad, por ejemplo, en el caso de la lectura del maestro en voz alta, pero las preguntas del docente apuntan siempre a que puedan participar los niños más grandes. Asimismo los maestros hablan de una misma actividad en algunos casos, con diferente nivel de complejidad, pero, en algunas situaciones confunden una actividad conceptual con una plástica/manual.

-Por otro lado se presentan diferentes actividades, separando a los niños por mesas según edades: a los más pequeños se les da una actividad plástica, manual, concreta. A los más grandes, los de cinco años, una actividad más conceptual, como el trabajo en el cuaderno (escritura).

Aquí aparece una función propedéutica del CEC de preparar a los más grandes (niños de 5 años) para la escuela, como se explicó en el apartado sobre las concepciones sobre la educación complementaria, al comienzo de este capítulo.

I: ¿Y que se hace después de leer?

D: Se hacen preguntas para ver la comprensión, que vuelvan a contar lo que se les leyó, para ver si entendieron el contenido. Casi siempre participan más lo de 4-5 años. (Doc. CEC A G2)

D: Leen por sí mismos cuando alguien lo puede leer, especialmente los de 5, por ejemplo cuando yo termino de leer y tengo el texto en la mano y algún nene pasa al frente y lee algo de la tapa o del texto. (DOC CEC A G1)

D: Además, porque los chicos responden distinto según las distintas edades, por ejemplo hay situaciones más complejas para los chicos más grandes. Por ejemplo con los carteles con o sin dibujo, escribir por sí mismos o copiar, etc. También se trabaja con franelógrafos, pizarras. Con el nombre propio, como rutina, se toma asistencia, a los más chicos se los doy yo y los pasan a ubicar en el pizarrón. A los más grandes, que pueden leer, ellos los tienen que buscar entre los demás. Los más chicos, de 3 y 4 años,

los copian. También les ponen el nombre a los trabajos. Hay cosas, actividades, que hay que bajarles el nivel para que todos las puedan hacer, para crear interés y fomentar el aprendizaje. En una sala integrada los más chicos prestan menos atención pero no se puede trabajar de otra manera que no sea grupo total. A veces si los separa en dos mesas pero siempre el criterio es la edad. (Doc CEC A G1)

D: Con los de 3-4 años se baja el nivel del tema que se trabaja, y a los de 5 se les presenta mas complicado. Ejemplo: los de 3-4 hacen un dibujo y los de 5 hacen un cartel, un afiche, o sea, escriben. O sea, se trabaja la misma temática pero se hace más complicado para los más grandes. Los de 3-4 hacen casi lo mismo, salvo que el de 4 este mas motivado. Para esto se mira en el nene el nivel de comprensión, si entiende lo que dice, etc. Cuando se lee (el maestro), lo hace para todos. Pero las actividades de los niños varían. Los grupos se dividen por edad, edad cronológica. Las actividades de lectoescritura con los de 5 se trabaja en la carpeta (carpeta de trabajos, similar al jardín), por ejemplo, reconocimiento de letras y números, dónde hay más letras o menos, diferencia entre letras y números. Con los de cuatro depende el nivel que tengan pueden hacer esto, y los de tres hacen otra cosa (ej: técnica de dibujo, pintura, etc.) - o también los de 5 trabajan las vocales, el abecedario y los de 3-4 alguna técnica de plástica. (Doc CEC A G2)

I: ¿Cómo es trabajar en una sala integrada?

D: Es complejo. A veces se dan las mismas actividades, con niveles distintos según las edades. A veces se dan distintas actividades, pero trato de, por lo general, de que todos se integren en las actividades. (Misma actividad para todos). Por ejemplo, con el nombre, los de 4-5 tratan de escribirlo y los de 3 pegan papeles al nombre. (Doc CEC A G2)

Si se atiende a lo que expresan constantemente las docentes, la sala integrada parece ser una desventaja. Como afirman Fuenlabrada, Weiss y cols. (1997:66) en relación a la escuela primaria, los aspectos en los que los docentes reportan tener mayores deficiencias son el saber cómo trabajar temas en común y cómo proporcionar trabajo significativo a los alumnos de los diferentes grados. Cuando las docentes trabajan con el grupo total, es decir, con todos los niños al mismo tiempo, realizando la misma actividad, la problemática fundamental que plantean es cómo hacer que todos los alumnos, de distintas edades, puedan estar interesados. Vuelve a aparecer una fuerte relación, casi lineal, entre los intereses y las edades; un saber y unos intereses pegados a la edad, y la preocupación por la gestión de la clase: el que todos hagan lo mismo, en el mismo momento, de la misma manera. Incluso, en relación a los textos para leerles a todos los niños, aducen que 'el material tiene que ser bien concreto, con onomatopeyas, para atrapar a todos'. Parecerían estar pensando en que los textos para los niños pequeños deben ser divertidos, con dibujos, sonidos, etc. Aquí se puede apreciar una idea pedagógica, presente en muchas propuestas didácticas para niños pequeños, que plantean ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la imagen/dibujo a la escritura, etc.

Si se propone la misma actividad para todos, se plantea 'bajar el nivel según las edades'. Es decir, hacer menos complicada la tarea para los niños más pequeños, como el ejemplo del rompecabezas cortado en menos partes.

Cuando proponen a los niños tareas diferentes, algunas de ellas tienen que ver con la lectura y escritura, pero otras son, para los niños más pequeños, tareas manuales, plásticas, concretas.

Las docentes expresan que algunas veces realizan las mismas tareas, con distinto grado de complejidad, por ejemplo 'con el nombre propio; los de cuatro y cinco años tratan de escribirlo y los de tres pegan papeles al nombre'. En realidad se está confundiendo, como ya hemos explicado en este caso y en otros, una actividad intelectual, conceptual, como es la escritura del nombre propio, con una actividad plástica o motriz, como pegar papeles o pasar el dedito por el cartel del nombre.

Resumiendo, la idea que subyace tanto cuando plantean diferentes actividades para todos los alumnos o la misma actividad para todos, es que los niños más grandes tendrían más posibilidades de realizar tareas intelectuales y los más pequeños, realizarían paralelamente, tareas más simples o pertinentes para su edad, como tareas con material concreto (dibujos, actividades manuales, etc.). Esto se relaciona, fuertemente, con la edad de los sujetos⁵⁶.

En síntesis, lo que se podría aducir es que, ante la presencia, en una misma sala, de niños de tres edades diferentes, los docentes 'dividen' el trabajo, en la mayoría de los casos, como en las aulas más tradicionales, es decir, por edad. La edad (edad cronológica) funciona como determinante de las posibilidades y capacidades intelectuales de los niños y es la base para las decisiones pedagógicas.

En la mayoría de los Jardines de Infantes y en los grupos de Nivel Inicial en los CEC observados, el criterio para la organización del trabajo en las salas es entonces la edad. El supuesto que guía esta decisión es que cada edad tiene modos de aprendizaje y conocimientos diferentes. Como dijimos antes, la mesa de tres, de cuatro y de cinco años realiza actividades diferentes o en algunas oportunidades, sobre todo cuando se trata de actividades concretas, plásticas o juegos, y alguna

⁵⁶ Desde nuestro marco teórico, respecto al trabajo en el grupo, atendiendo al valor que posee la interacción grupal para la cooperación entre pares, para el intercambio y para propiciar la construcción de saberes, según Nemirosky el docente '*según el nivel de dificultad que tenga la tarea, en unas ocasiones puede agrupar a los niños por similitud de posibilidades, en otras buscando heterogeneidades extremas, en otras proximidades relativas (...)*' (1999: 69). Siguiendo a Teberosky 'la interacción social es una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo'. (1982: 157).

situación de escritura, presentan la misma actividad para todos, con diferente grado de complejidad⁵⁷.

Podemos decir entonces que existe un modelo pedagógico informulado que implica retener en la sala multiedad la organización graduada, o en este caso, establecida según la edad de los niños. Además, como ya expusimos, es la manera que encuentran estas docentes de resolver la gestión de la clase –y la simultaneidad- en la que su preocupación está centrada, gracias a nuestra herencia comeniana, en que todos estén haciendo algo (y podríamos decir lo mismo) en el mismo momento y de la misma manera.

Como establece Terigi (2008), esto podría explicarse también desde lo que serían las dificultades del saber pedagógico ‘por defecto’⁵⁸, un saber anclado en la monocronía del aprendizaje, y en la simultaneidad sistémica como dispositivo de enseñanza, entre otras características.

⁵⁷Desde nuestra perspectiva, la confusión se genera cuando se piensa que los niños deben saber previamente leer y escribir de manera autónoma para participar en tareas más complejas de lectura y escritura. Por el contrario, permitirles participar en esas situaciones les ofrece diversas oportunidades para aprender a leer y escribir de manera convencional (Ferreiro, 1994). Los niños de las salas del CEC, en la etapa de alfabetización inicial, tendrían que poder participar activamente en diferentes situaciones de interacción con la lengua escrita (lectura y escritura). Al respecto Lerner (2001) plantea que es necesario superar la separación tradicional entre ‘alfabetización en sentido estricto’ y ‘alfabetización en sentido amplio’ o entre ‘apropiación del sistema de escritura’ y ‘desarrollo de la lectura y escritura’. Esta separación es uno de los factores que hacen que la enseñanza, en la etapa de la alfabetización inicial, se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que a medida que avanza el proceso de alfabetización se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, puesto que la comprensión es evaluada pero no se enseña. Esta misma separación ha llevado a suponer que el dominio del sistema alfabético es un requisito previo para la utilización del lenguaje escrito, para la interpretación y producción de textos escritos en diferentes géneros que circulan socialmente. Creemos que estas ideas pedagógicas y estos supuestos están presentes en las situaciones observadas y en las argumentaciones de los maestros.

⁵⁸ Terigi (2008; 2010: 99) explica que: ‘Utilizo la opción *por defecto*, tan frecuente en los programas de computación, como una metáfora para el funcionamiento del saber pedagógico. En *software*, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requiere un esfuerzo especial (que tendemos a eludir). Una imagen similar la ofrece la instalación *típica* de los nuevos programas en computadoras. Frente al funcionamiento por defecto (o a la instalación típica), tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras. Me resulta sugerente la imagen del resultado en el nivel colectivo del agregado de las opciones que no tomamos individualmente: ese agregado convierte al funcionamiento por defecto en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Si el lector comparte lo sugerente de estas ideas, comprenderá que utilice la expresión *por defecto* para referirme al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas.

4.- Conclusiones parciales

Para concluir este capítulo, podríamos decir que los hallazgos más significativos del mismo son:

-El concepto de educación complementaria no posee una definición clara, tanto en los documentos oficiales que fueron analizados en esta tesis, como en las concepciones y prácticas de los docentes. A partir de los datos se evidencia que esa idea es una construcción local, una 'invención del hacer' (Terigi, 2008), un acuerdo construido localmente en las instituciones. En esta invención local, los docentes replicarían en la mayoría de los casos lo que ya se hace en la institución que complementan (Jardín de Infantes).

-Entre los sentidos que los sujetos de la investigación construyen de la educación complementaria aparece una definición metadiscursiva ('complementario es complementar'); una definición por la negativa ('no es lo que se hace en el Jardín de Infantes'; 'sabemos lo que no tenemos que hacer') y por oposición al mismo ('no hay que hacer lo mismo que en el Jardín').

-Entre las funciones específicas del CEC aparecen una función de asistencialismo y una función propedéutica respecto al Nivel Primario, focalizada en los niños de cinco años.

-Asimismo, la educación complementaria se construiría, según lo expresado por los docentes a partir de dos ejes, que la diferenciarían del Jardín de Infantes: la sala integrada -como característica de los CEC- y el trabajo en talleres, como opción metodológica diferenciadora del trabajo en las salas del Jardín de Infantes.

-El trabajo en la sala integrada se organiza de dos modos diferentes:

Todos realizan/comparten la misma actividad, por ejemplo, en el caso de la lectura del maestro en voz alta. Asimismo los maestros hablan de una misma actividad en algunos casos, con diferente nivel de complejidad, pero, en algunas situaciones confunden una actividad conceptual con una actividad de tipo plástica/manual.

Por otro lado se presentan diferentes actividades, separando a los niños por mesas según edades: a los más pequeños se les da una actividad plástica, manual, concreta. A los más grandes, los de cinco años, una actividad más conceptual, como el trabajo en el cuaderno (escritura del nombre, copia, etc.), lectura del nombre propio u otro tipo de texto, etc.

-Se evidencia que en la sala integrada, las docentes replican una forma de trabajo similar a la división en grados de la escuela primaria o al de salas puras del Jardín de Infantes: se divide a los niños en grupos según su edad. Podemos decir entonces que para estas docentes, la organización de la sala por mesas con grupos de niños de distintas edades facilita la implementación de tareas diferenciales. A su vez, esta organización de los niños es funcional al tipo de trabajo que se pretende realizar (distintos tipos de tareas para los niños con diferentes edades) y a las características del espacio de la sala.

-Existe entonces una reproducción de la organización etaria que se presenta como un modelo pedagógico, que lleva a sostener en la sala integrada la organización graduada, o en este caso, establecida según la edad de los niños, como en las salas puras del Jardín de Infantes.

-Para estas docentes la edad (entendida como edad cronológica) funciona como determinante de las posibilidades y capacidades intelectuales de los niños. Los docentes establecen una relación casi lineal entre edad y posibilidad de aprender a leer de los niños y esto funciona como sustento de las decisiones pedagógicas.

-Aparece entre los docentes la idea de 'espera para la maduración'. La maduración, entendida como un momento mágico, como un momento del desarrollo que es el indicado para aprender. Asimismo, y en relación con el aprendizaje de la lectura, creemos pertinente relacionarlo con el concepto de '*readiness*', en el sentido de estar maduro para la lectura (Downing y Thackray, 1974, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

-En relación a la edad, en las salas se pudo observar que se presentan más situaciones de lectura (por ejemplo, lectura del nombre propio) y de escritura (escritura del nombre propio, copia, etc.) a los niños más grandes, los de cinco años, y no a los más pequeños o a éstos se les presentan, simultáneamente, actividades manuales, plásticas, decorativas, etc. cuando los niños más grandes están realizando alguna actividad de lectura y/o escritura.

-Otra cuestión interesante que aparece, es que esa idea de maduración de las capacidades de los niños, para poder aprender determinados contenidos y/o participar de determinadas situaciones y realizar determinadas actividades, tiene su correlato en

la organización de los tiempos escolares. Los tiempos dentro de la institución se organizarían de acuerdo a la maduración de los alumnos, y a la espera para que estén listos para aprender.

-El taller es una forma de trabajo en las salas, que se fundamentaría en la diferenciación con el Jardín de Infantes y en que los niños 'tengan otra relación con las cosas'. Aparece aquí nuevamente, así como sucede con la definición de la educación complementaria, una definición por la negativa: no hacer lo mismo que la institución que se complementa. Dentro de la planificación del taller, se hace alusión también a pensar las propuestas a partir de los intereses y necesidades de los niños, que para estas docentes están relacionados íntimamente con la edad y el nivel evolutivo de los niños.

-En síntesis, en las salas integradas de los CEC, el discurso aparece como ordenador de lo real. Lo informulado está en la práctica. Las docentes elaboran un discurso sobre lo que debiera ser (o hacerse en el CEC), un discurso diferenciador, puesto sobre un modelo informulado e inconfesable: en muchas situaciones hacemos lo mismo que en el Jardín de Infantes.

Capítulo 3

La lectura en los CEC

Las prácticas de lectura que se desarrollan en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios

En este capítulo se analizarán las prácticas de lectura⁵⁹ que se desarrollan en las situaciones didácticas que los docentes proponen a los niños en los Centros Educativos Complementarios (CEC A y B).

Para ello se triangularán los datos recogidos en las situaciones de lectura, los sentidos que los docentes y directivos les asignan a esas prácticas, obtenidos en entrevistas con los mismos en las salas y otros espacios de la institución y las planificaciones, el PCI y PEI de los CEC. Asimismo se tomarán en cuenta el Reglamento de los CEC (2003) y algunos ejes de la Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios (2009), entre otros documentos oficiales⁶⁰.

Durante el trabajo de campo en las dos instituciones (CEC A y B), se observaron cuatro salas integradas. Además se hizo lo propio con dos salas de un Jardín de Infantes (Institución C)⁶¹, cercano al CEC A, al cual asisten algunos de sus alumnos a contraturno.

Para poder analizar las prácticas de lectura que los docentes realizan y/o proponen a los niños en el CEC, es necesario observar y registrar las características de las salas; qué rastros, presencia, huellas existen de la lengua escrita y de qué manera los docentes plantean el uso de la misma a estos niños. Es decir, si la sala del CEC se constituye en un ambiente alfabetizador y de qué modo los niños pueden interactuar con la lengua escrita.

Por lo tanto, en primer lugar se describirá el espacio de las salas de ambos CEC, focalizando en la presencia de la lengua escrita, así como las prácticas que se desarrollan en torno a la biblioteca de la sala.

Asimismo, se analizarán las prácticas de lectura de los niños por sí mismos, como situaciones habituales donde los niños leen, haciendo uso del abecedario, así como de diferentes carteles con escrituras diversas, y la lectura del nombre propio, como situación prototípica de las salas de Nivel Inicial.

⁵⁹ Las categorías prácticas de lectura y situación didáctica fueron definidas en la introducción de esta tesis.

⁶⁰ Vale aclarar que los datos fueron tomados durante el año 2007, 2008, y parte del 2009. Por tanto la Propuesta Curricular del año 2009 sólo es tomada aquí para comparar algunas cuestiones, pero no se pondrá en relación con la totalidad de los datos.

⁶¹ En el Capítulo 4 se retomarán los datos obtenidos en la institución C (Jardín de Infantes).

Por último, se analizará la situación de lectura del docente a los niños en relación con la idea de estructura fija de enseñanza, como configuración didáctica que aparece sistemáticamente tanto cuando el docente lee a los niños y de forma bastante regular cuando los niños leen por sí mismos algunos textos.

Para esto nos preguntamos, ¿Cómo son las salas?, ¿Qué rastros de la lengua escrita existen en las mismas? ¿Qué prácticas de lectura realizan/proponen los docentes en las situaciones didácticas con el material presente en las salas?

1.-El espacio de la sala

1.1.-Descripción de las salas

Las salas observadas en ambos CEC tienen varias mesas, que se utilizan para trabajar con los niños; en la mayoría de los casos, se los distribuye en esas mesas para llevar adelante las propuestas de trabajo, que se describirán mas adelante⁶². El criterio de agrupamiento de los niños, según lo que explicaron las docentes, y como se expuso en el capítulo anterior, es la edad de los mismos, en la mayoría de los casos. También se pudo observar que en las distintas salas hay diferentes espacios para diferentes temáticas, una especie de rincones o sectores de la sala⁶³, como por ejemplo: el lugar donde se cuelgan los trabajos/dibujos de los niños (debajo del cartel del nombre propio escrito en letra muy pequeña); un espacio para el pizarrón; un espacio para los juegos, otro para los libros de la sala –armario/biblioteca; otros estantes/armarios para los elementos de plástico –hojas, cartones-pinturas, etc.-, otro para algunos carteles del área de matemática –sistema de numeración por ejemplo, y /o una cinta métrica para medir a los niños, otro para colgar carteles de algunos

⁶² Ver Capítulo 2 El trabajo en la sala integrada.

⁶³ La organización de la sala por rincones es característica en el Nivel Inicial. Por ejemplo, entre las orientaciones didácticas para el Nivel Inicial de la década del '60, aparece: la sala se organiza en torno al CENTRO DE INTERES, que son definidos como: "una unidad de aprendizaje que trata de un aspecto del medio ambiente" (Morrison). La metodología propuesta se centra en el JUEGO TRABAJO, que se realiza en los distintos rincones o zonas de juego, donde encontrará los estímulos suficientes para resolver por experimentación activa, loterías, rompecabezas, etc". Diferencia el juego en las tres secciones. A los tres años: El niño se va organizando por grupos a medida que se acrecienta el contacto con sus pares. Detalla los materiales de cada sector (Apéndice). A los cuatro años: Hay mayor cooperación en el grupo, y permanece largo tiempo en el material, rico en problemas adecuados a su edad. A los cinco años: Presenta una fuerte organización del grupo, que es más estable en sus actividades. (Ver Historia de los Jardines de Infantes 901 de la provincia de Bs. As.-ver www.abc.gov.ar). Nos parece pertinente retomar lo planteado por Pitluk (2006, 2011: 92-93) quien explica dentro de la propuesta de 'juego trabajo' en el Jardín de Infantes, la organización por sectores, en contraposición a rincones dado que los sectores serían '(...) espacios mas abiertos, que no arrinconan sino que presentan propuestas de trabajo compartido (...)'. Entre esos sectores aparecen por ejemplo, la dramatización, construcciones, arte o plástica, juegos matemáticos o juegos tranquilos, biblioteca, ciencias naturales o experimentos y carpintería.

proyectos que se llevan adelante (Ej.: Ciencias Naturales y/o Ciencias Sociales: cuerpo humano, animales y sus crías, efemérides, etc.).

Las paredes tienen colgados diferentes carteles, como el abecedario, los nombres propios y, en algunos casos, paneles con los meses del año, los días de la semana, fechas de cumpleaños de los alumnos, etc.

Esto demostraría que el espacio de la sala está armado y organizado para trabajar de una manera muy similar a la de un Jardín de Infantes. Como en el capítulo anterior, se vuelve a observar como la forma escolar del Jardín de Infantes termina siendo la legitimada en estas salas de los CEC. Es decir, aparece una forma de organización del espacio y una configuración del mismo muy similar y/o igual a la que se presenta en las salas de los Jardines de Infantes⁶⁴.

1.2.-La biblioteca de la sala⁶⁵

En el CEC A no existe una biblioteca -a nivel institucional- para los niños más pequeños- de Nivel Inicial-; sí para los niños de Nivel Primario. Esto podría tener relación con las concepciones que sustentan los docentes sobre las posibilidades lectoras de los niños más pequeños y que el CEC (sobre todo en el Nivel Inicial) no sería un lugar para trabajar con la lectura y la escritura.

Según el directivo:

D: El nivel inicial no tiene biblioteca. Si la tuviéramos los textos podrían ser Colecciones como por ejemplo 'Pan y agua', con autores por ejemplo Graciela Montes, Laura Devetach, Silvia Schujer.

Materiales de estimulación para desarrollar los sentidos, dominós y distintos portadores de textos. (Directivo CEC A).

Como se puede observar, cuando el directivo habla de los textos para los niños, en algunos casos está pensando en textos 'que estimulen los sentidos'. ¿Por qué piensa esto? ¿Qué función le estaría adjudicando a la lectura?

Por otro lado, en la sala que comparten ambos grupos, hay un canasto con libros de distinto tipo, que, como se verá más adelante, se entrega a los niños, según la docente del G1 'cuando queda tiempo, luego de alguna actividad'.

Las docentes, cuando se refieren a la biblioteca de la sala, piensan en un lugar destinado a la misma, en un rincón, con una mesita, sillas, etc. A partir de lo observado, por el escaso espacio del que se dispone en las salas, es casi imposible que esto se pueda llevar a cabo.

⁶⁴ Estas similitudes con el Jardín de Infantes serán retomadas en el capítulo 4.

⁶⁵ Ver Anexo 4. Libros de la Biblioteca de la Sala (CEC A y B).

Asimismo, a partir de las expresiones de los docentes, pareciera que existe, por un lado una concepción de la biblioteca como un lugar donde guardar libros, es decir como depósito de los libros, como un lugar en la sala que se dedica a albergar los libros, para cuando necesiten ser usados, como explica la docente del G1 del CEC A; y por otro, estarían pensando, como dijimos anteriormente, en un sector acomodado, decorado para el uso de los libros.

En palabras de las docentes:

Doc: No hay biblioteca en la sala ni en la institución para el Nivel Inicial; yo tengo un proyecto en mente. Los textos que se leen los aportamos las docentes o algún niño, pero es poco.

Sería bueno que en una biblioteca tuviéramos por ejemplo 'Pajarito Remendado', 'Sigmar' de animales, cuentos tradicionales, versiones modernizadas, textos de la editorial Colihue. (Doc CEC A G1)

Doc: La idea es armar conjuntamente con la docente de la mañana (comparten la sala) una biblioteca. Lo que tenemos pensado hacer es por ejemplo, clasificar libros, un fichero, que ellos elijan que quieren que les lea... (Doc CEC A G2)

Por lo que expresa una de las docentes, pareciera tener, entre los criterios para armar una biblioteca de la sala, la selección de diferentes cuentos, de distintas colecciones, autores, etc.

También aparecen declaradas algunas prácticas posibles de desarrollarse en la biblioteca, como el fichero y el préstamo, prácticas que conservan fidelidad con las prácticas sociales de lectura y escritura, fuera de la institución escolar.

Según explican las docentes, ambas consiguieron libros infantiles (cuentos), informativos (enciclopedias, diccionario, folletos). Tienen pensado hacer algún libro viajero, leerles a los niños, hacer fichero, carteles, etc. También ordenar, clasificar los libros (cuentos, enciclopedias, cuentos tradicionales, etc.).

En la sala encontramos un cartel que dice 'Bolsa viajera'. Tiene escritos los nombres de los niños. La docente explica que:

D: Esa bolsa tiene un conejo con un cuaderno; los niños se los llevan a sus casas, y pueden escribir algo allí para ser leído en clase y pueden traer algo para comer con sus compañeros. (Doc CEC A G1)

En el G2 del CEC B hay biblioteca en la sala. De hecho, la docente selecciona distinto tipo de textos para trabajar los proyectos, los talleres, etc.

D: Me compré dos libros nuevos "Federico dice no" y "Federico se hizo pis", porque no tengo biblioteca. (...) el haber elegido esos textos, fue porque me guié por el curso que tuvimos de lectura y escritura. No sabía que resultados iba a tener, pero me fue bárbaro. Así que me gusta poder trabajar con colecciones porque los ayuda más a ellos a llegar a la lectoescritura. Yo cuando el texto lo utilizo para llevar adelante una actividad, no es lo mismo. Porque como yo estoy buscando algo...porque yo en el taller literario quiero que ellos sientan el placer de escuchar la

lectura...y a partir de eso salen muchas otras cosas, es muy distinto a que yo lea el texto con la predisposición de que ellos ahí encuentren algo...los colores por ejemplo. No es lo mismo...y el tema de las colecciones y con autores es bueno porque todo lo que buscas en un texto, lo encontrás ahí. Las imágenes. Bueno para mí por eso, el tema de trabajar con colecciones de cuentos...es necesario...Y poesías también...que a ellos les gusta escuchar. A ellos les gusta escuchar sobre todo las que tienen frases alocadas, como las de María Elena Walsh...y que se ríen y se quedan fascinados y quieren que les vuelvas a leer... (Doc CEC B G2)

Por lo que se puede observar, esta docente diferenciaría las prácticas de lectura por placer, de otras prácticas en las cuales la lectura es disparador para enseñar algún contenido específico, como se explicó en el capítulo 2.

En el G1 del CEC B

D: Y bueno, el proyecto "Te regalo un libro" fue más que nada para ver hasta dónde ellos leían algo en la casa, para ver si en la casa los padres les leían un cuento cuando se iban a dormir...

I: Y ¿Cómo lo llevaron a cabo?, ¿Cómo hacían?...

D: Y bueno, empezamos con preguntarles qué era una biblioteca...a los chicos, si sabían lo que era, cómo se buscaban los libros, qué libros había...si ellos conocían una biblioteca, si habían ido alguna vez con los padres...

Y bueno, ahí empezaron...a ver los libros, empezaron a tocarlos....a saber que si son libros que son de tela, de plástico no se pueden poner en el agua...Y después por el tamaño, grandes, chiquitos, exploración de los libros...

I: Ahá...Y después ¿Ahí terminaba el proyecto?..

D: No, yo después...hicieron carnets para la biblioteca de la sala...

Yo traje un estante chiquito, una biblioteca de chicos y ahí vamos a ir poniendo los libros que ellos tienen o los que vayan trayendo...

I: Ahá...Y los carnets son para los préstamos...

D: Los carnets son para los préstamos, como en una biblioteca común, con el nombre de los chicos, la fecha de nacimiento y el domicilio... (Doc CEC B G1)

Según lo expresado por la docente, en este proyecto aparecen algunas prácticas que guardarían cierta fidelidad con las prácticas sociales de lectura que se realizarían en una biblioteca, como por ejemplo la elaboración de carnets de préstamo de libros. Pero, por otro lado, cuando se refiere a la exploración de los libros por parte de los niños, aparece una práctica de clasificación de textos que se ligaría a la idea de manipulación de los libros, que se desarrollará más adelante; es decir, se pone el énfasis en que estos niños distingan el tipo de material con el cual están hechos esos textos, el tamaño, etc. Es decir, no se estarían ejerciendo otras prácticas alrededor de la biblioteca de la sala, como exploración de los textos para elegir qué leer (o que se les lea), conocer autores, títulos, colecciones, buscar información, etc.

En síntesis, la biblioteca de la sala tiene distintos usos en los CEC. En uno de los mismos, los libros de la biblioteca solo se entregan 'si queda tiempo', por lo tanto no se considera a la biblioteca como lugar de uso corriente y planificado –como espacio

alrededor del cual se realizan determinadas prácticas sociales de lectura-, sino más bien como un lugar de depósito de textos que sirven para utilizar cuando sobra tiempo. En cambio, en otro de los grupos, cuando se realizan talleres literarios, la docente selecciona los textos de diferentes autores y colecciones que están en la biblioteca de la sala y se realizan otro tipo de prácticas, en este caso, de lectura del docente a los niños. Además, esta misma docente marca la diferencia entre situaciones donde los niños escuchan leer al docente por el sólo placer de escuchar leer, de otras situaciones donde ella les lee para enseñar algún contenido específico. Igualmente, se ha observado que en algunas situaciones donde el docente lee por placer, la culminación de la secuencia de trabajo es la realización de dibujos/actividades manuales, etc., tal como se desarrollará más adelante.

2.-Las prácticas de lectura de los niños por sí mismos

2.1.-El uso del abecedario en las salas

En la sala del CEC A, - cabe aclarar que aquí los docentes del turno mañana y turno tarde comparten la misma sala- hay un abecedario con los cuatro tipos de letras (impresita mayúscula y minúscula; cursiva mayúscula y minúscula), con una palabra para ejemplificar (por ejemplo MONO) y sílabas (Ej.: ma, me, mi, mo, mu).

Cuando se les consultó a los docentes sobre el uso del abecedario, ambos expresaron:

D: Se trabaja con el abecedario -(esta colgado en la sala)-, es un referente de información más. Por Ej.: 'eme' de MAMÁ, MONO. Nos fijamos en el abecedario la palabra que tiene M. (Doc CEC A G1)

D: A veces uso el abecedario, se fijan en el abecedario, comparan, la 'ese' de sol, la 'ele', va con la 'ele' de limón. Se fijan en el abecedario, comparan 'la letra de tal', 'la ese de sapo'. (Doc CEC A G2)

Si bien a veces el abecedario funcionaría como referente de información, para ayudar a comparar, a obtener información que ayude a los niños a poder leer y escribir; también habría un énfasis puesto en la identificación de las letras y las sílabas. En una de las planificaciones de las docentes y cuando le preguntamos a otra de las docentes sobre qué situaciones de lectura desarrollaban, aparece el 'juego con las letras'⁶⁶.

Asimismo, en palabras de una de las docentes:

E: Claro, ¿entonces los nenes de cinco, hacen la misma actividad los nenes de cuatro y cinco con el cuadernito?

Doc: a veces si y a veces no. Porque si los nenes de cinco van mas avanzados, con las rayas y todo, los de cuatro intentan hacer lo de los de cinco, pero no.

E: ¿Pero que les das, letras, nombres, ponen el nombre?

⁶⁶ Ver Anexo 5 Proyecto 'Juguemos con letras'.

Doc: Sí, ponemos el nombre, ellos recortan cada letra del nombre de una revista, cada letra, o pueden hacer la diferencia entre letra y número, o letra y dibujo.

E: Claro, pegando y escribiendo alguna letra

Doc: si más que nada recortando y pegando

E: Ejemplo la letra A, la letra E.

Doc: Sí, y también se pueden hacer caminitos.

(...)

E: ¿Y las letras van por orden de abecedario, las que trabajan en el cuaderno?

Doc: Primero las vocales. Y se pinta el dibujito según la letra que empieza, por ejemplo árbol, avión, casa. Se van pintando los que tengan la letra, la letra principal. Porque el año pasado les había puesto un árbol, avión y casa. Entonces abajo estaba escrita la palabra y ellos tenían la letra A al principio. Pero ellos veían que casa también había dos A. entonces ellos querían pintar esa también, entonces había que explicarles bien, la que empieza con esta letra. Con la A. (Doc CEC B G1)

En el CEC B, en las dos salas observadas⁶⁷, se pudo registrar la presencia del abecedario, que funcionaría en algunas situaciones, según los docentes, como fuente de información, de consulta para leer o escribir. El abecedario se encuentra colgado en ambas salas, posee las letras en imprenta mayúscula, y una imagen/dibujo de la palabra que se pone como ejemplo para cada letra.

En algunas situaciones donde se toma asistencia, los docentes piden a los niños que recurran al abecedario para identificar la letra con la que empieza el nombre, que lo marquen, que digan qué otra palabra empieza con esa letra, etc.

Otros carteles presentes en una de las salas (Grupo 2) son los días de la semana, los meses del año, el panel de encargados (de repartir las tazas para la merienda-desayuno; de ir a buscar el registro de asistencia, pasar a la bandera, etc.). Según lo registrado en la observación:

La sala del Grupo 2 (4 y 5 años) es bastante amplia, hay colgadas varios carteles en las paredes:

Una grilla con actividades semanales, dibujos de los alumnos que tienen arriba el nombre propio en letra pequeña (escrita por la docente).

Un calendario:

OTOÑO		
DÍA.....	MES.....	AÑO.....

Hay un pizarrón y debajo un abecedario (al alcance de los niños) con la letra en imprenta mayúscula, un dibujo y la palabra escrita:

LL

Dibujo de una llama (animal)

LLAMA

También hay una cinta métrica para que se midan (con dibujos). Un perchero, y en una pared un cartel para organizar el trabajo de todos los días.

⁶⁷ Se llamará Grupo 1 a la sala del turno mañana de 3, 4 y 5 años. Y Grupo 2 a la sala de 4 y 5 años del turno tarde.

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
ENCARGADOS				
LIBRO				
MERIENDA				

En esta tabla, todos los días se pone un nombre del compañero que sale sorteado (los nenes leen el nombre propio). Hay otro sobre con nombres propios para el tablero para el turno de pasar a la bandera y ser secretario. Lo ponen en el día que corresponde porque antes hacemos el panel del día (Día, mes, tiempo) (nota de cuaderno de campo-Observación Grupo 2)

La docente del G2, cuando se le consulta por el tipo de situaciones que se realizan en la sala con esos textos, expresa:

D: Claro, bueno el día, los días de la semana, también ellos hacen el panel del tiempo. Y después cuando tenemos que elegir secretario y abanderado...ellos también buscan sus nombres para colocarlos en los días de la semana, para ir a buscar el registro...

(...) Claro, los encargados, el panel del tiempo, y con el nombre, con el nombre hago otras situaciones. Por ejemplo, cuando paso lista los ponemos en el pizarrón, y ¿por qué es más largo? ¿Con qué letra empieza? Si es de nena...los diferencian ellos...vamos para ese lado...

(...) el abecedario sí, para cualquier cosa que estamos leyendo, que por ahí preguntan con que empieza, buscan la letra y te dicen...algunos directamente dicen...por ejemplo, 'con la eme de mamá' y entonces les digo 'y la eme de que otra cosa'...y ahí van a buscar...Porque claro, están dos o tres que solos van, pero hay otros que necesitan, va yo necesito más que ellos, que me digan...y saber si es porque lo escuchan del compañero o porque lo saben...' (Doc CEC B G1)

A partir de lo observado y según las explicaciones de las docentes, el abecedario en la sala funcionaría en muchos casos como referente de información para poder leer algunas palabras, como los nombres propios, pero también sería funcional a la focalización en la enseñanza de las letras, que los docentes realizan en muchas situaciones.

2.2.-La lectura del nombre propio

Incluimos la situación de lectura del nombre propio por ser prototípica de las salas del Jardín de Infantes y porque la misma aparece en los CEC observados, desarrollándose de diferentes maneras.

En las dos salas del CEC B, el nombre propio se trabaja de diferente manera. En una de las salas (G1), se aborda con una función específica para saber quién es el encargado de determinadas tareas, quien es el abanderado, etc., como se relató anteriormente. Por lo tanto, la lectura del nombre propio se realiza para cumplir con un propósito comunicativo, es decir, que tiene un sentido para los niños.

Los docentes de ambos grupos explicaron cómo desarrollan las situaciones de lectura del nombre propio; es decir, qué propósito didáctico persiguen, qué pretenden enseñar y cómo, etc.

E: Con respecto al nombre ¿Cómo hacen ellos, digamos, por que vos decís reconocen el nombre?

Doc: Reconocen la primer letra, y después van reconociendo las demás

E: Claro y si tenés por ejemplo dos nenes que sean, por ejemplo, Azul y Augusto,

Doc: también trabajo largo y corto.

E: A también trabajas eso, ¿Con todos o con los de cinco mas que nada?

Doc: con los de cuatro y los de cinco.

E: A todos se les entrega el cartel pero los tres quedan mas que nada

Doc: Si, los de tres tratan de imitar las letras pero obviamente no le salen, pero los de cuatro y cinco también se recortan palabras largas y palabras cortas y ellos van viendo lo largo y lo corto.

E: O sea que trabajan largo y corto y también la primer letra, como identificación de que es mi nombre, de que puede ser mi nombre.

Doc: Si, pero algunos ya reconocen casi todas las letras de su nombre entonces lo diferencian bastante bien.

E: ¿Y como se trabaja el tema del nombre? Vos decís que ellos tienen los carteles. ¿Vos hace alguna situación en la que a ellos les entregas los carteles, o ellos los toman de una caja?

Doc: El otro día estábamos pasando lista a la mañana. Pasábamos lista, yo sacaba un cartelito y les mostraba y ellos decían este es de fulanito que hoy no vino, entonces lo poníamos abajo.

E: ¿Y ellos ahí lo sacan enseguida, digo, los de cinco sobre todo?

Doc: Sí, y los de cuatro también.

E: Te dicen por ejemplo, es de Augusto

Doc: Sí. Claro.

E: Claro, ¿y vos les preguntas algo, o les decís que esta bien, lo guardas?

Doc: No, los guardamos, los pinchamos en el franelógrafo, en los ausentes, las nenas por un lado, varones por el otro y ausentes abajo.

E: ¿Y si te dicen alguno que esta mal, suponete Augusto por Azul?

Doc. No pero ellos lo reconocen por el dibujito, es mas tengo dos Nicolás y dos Benjamín pero ellos saben por el dibujito que tiene al lado, de quien era. Les muestro los dos carteles, y ellos dicen el mío es el del ratón.... (Doc CEC B G 1)

D: Es importantísimo arrancar por su nombre que es lo mas importante, que ellos lo reconozcan y que a partir de ese nombre puedan trabajar con todo lo demás (...) Sí leerlo también, por lo menos las letras, 'este es el mío porque tiene, lo van descifrando por las letras, pero lo van descifrando...Ya por ejemplo el tema de repartir los carteles, yo se los pongo en la mesa y ellos eligen en de ellos, ahora ninguno duda cual es su cartel.

I: O sea, por cada una de las mesas vos le repartís los que son de esa mesa y ellos eligen el propio...

D: Claro, serán ocho por mesa, entonces cada uno tiene que elegir su nombre...No es lo mismo que presentarles todos los nombres juntos, pero si tiene su dificultad, porque no hay dos...Ahora ellos no tienen dificultad para reconocerlo, en un principio yo hacía esta actividad, y estaba trabajando letra por letra, y de quien parece...y me ayudaban dos o tres que estaban mas adelantados...

I: Te iba a preguntar por la relación entre lectura y escritura...vos nombraste varias veces lectoescritura...nombraste situaciones de lectura... ¿Y de escritura?...

D: Muchos copian, copia del nombre o de los textos. La mayoría es copiar. Hay muchos que, cuando no les doy el cartel del nombre,...lo copian en espejo, con algunas consonantes o vocales...escribir solo dos nenas nada mas...Lo que no trabajamos y que tengo ganas, porque ví que avanzaron, es que ellos empiecen

a escribir el día en el pizarrón...Que ellos escriban...a ver que sale. (Doc CEC B G2).

Asimismo, se observó una situación que se repite usualmente, al comienzo de cada día.

-La docente les hace recordar a los chicos que hacen todos los días para empezar a trabajar-

Ñ (varios): Lo de los nombres...

-Todos los días sacan de una caja distintos nombres para ver quien está presente y quienes son los encargados de repartir vasos, encargado del tren para salir al recreo y de llevar el registro de la docente a dirección-

Hay una tabla colgada en una pared, en la que se ubican los nombres:

ENCARGADOS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
REGISTRO					
ENCARGADO DEL TREN					
LECHE					

Los chicos van pasando al frente y sacan de la caja que tiene la maestra un nombre.

D: ¿Quién será el primer encargado? (saca el cartel de AGUSTINA) ¿Con qué letra empieza?

Ñ: Empieza con A y termina con A....

(Hay un grupo en una mesa -los chicos de tres años- que no participan y la docente tampoco dirige las preguntas a ellos ni insiste para que hablen).

D: (señala los carteles con los días, mientras los niños dicen lo que esta escrito, ella señala la escritura). (Saca un cartel: GERÓNIMO)... ¿Con qué letra empieza?...A ver busquemos allá (señala el abecedario colgado debajo de un pizarrón).

Ñ: (algunos) Con la "ge" de gato

D: ¿Sofi ahí dice Gato?...

Ñ: Sí (dubitativa, adivina por la imagen).

D: Bueno pero Gerónimo no vino, así que sacamos otro cartel...

Ñ: (saca BRAIAN). Braian.....

N: (varios) porque empieza con la "be" de barco..

D: A ver, señálame dónde esta la "be"...y con que letra sigue...A ver Braian, marca en el abecedario...

Ñ: (Braian marca la B en el abecedario)

Ñ: (saca SANTIAGO) Mariano....

D: Mariano no...¿Con qué empieza?...

Ñ: Con la de Sol..

Ñ: Con "ese" (señala en el abecedario la s).

D: ¿Qué nombre empezará con "ese"? ¿Qué letra le sigue?

Ñ: La "A"...

D: ¿Y cómo suena con esa?

Ñ: Saaaaaaa.....Santiago...

Ñ: (Extrae de la caja NAHUEL)

D: ¿Qué letra es ésta? (Por la N).

Ñ: La de nube...

Ñ: La de auto... (Señalan ambos en el abecedario).

D: ¿Cuál es la de nube, acá en el cartel? (por el cartel de NAHUEL).

Ñ: Esta (señala N)

D: ¿Cuál de todos nuestros compañeros empieza con "ene"? ¿Cuál le sigue, cómo suena con esa?

Ñ: Con la "a"

(Pasan a otro nombre)

Ñ: (extrae GIULIANA) Giuliana...

D: ¿Están seguros de qué dice Giuliana?
 Giuliana: Sí, porque tiene la “ge” y la “i” (va señalando cuando dice las letras).
 Ñ: (Extrae ANGELINA) Angelina...
 D: ¿Por qué?
 Ñ: Porque tiene “a”...
 D: ¿Y Angelina con qué letra empieza? ¿Angelina empieza con qué y termina con qué?..
 Ñ: Con “a”...
 D: ¿Y qué otro nombre es así?
 Ñ: Antonella...
 D: (Hace pasar a una nena para comparar los dos carteles de ANTONELLA / ANGELINA)
 ¿Empiezan igual y terminan igual?
 Ñ: Sí, con la “a”...
 (...) (Doc CEC B G2)

-la clase continúa de la misma manera-

Por lo que se puede observar el nombre propio es utilizado para que los niños identifiquen algunas letras. También se focaliza en el reconocimiento de los nombres a partir de identificación de la primera letra y según el tamaño del mismo. Pareciera que para las docentes lo que se tiene que enseñar, es decir el propósito didáctico que tienen, es que los niños identifiquen las letras y comparen la extensión de los nombres.

En una de las salas (G1) los carteles del nombre propio están escritos en letra imprenta mayúscula, con un dibujo que les permite a los niños identificar cuál es su nombre propio. Ese mismo dibujo está en el nombre propio que aparece en un cartel, en el perchero, en la bolsita, en el cuaderno, etc. Según la docente esto sirve ‘para que los chicos lo identifiquen’. Nos preguntamos: ¿Qué concepción de lectura esta presente en esta docente. ¿Están leyendo los niños o están reconociendo el nombre a partir de la imagen? Esto se abordará mas adelante en este capítulo.

En el G2 hay carteles de nombres propios colgados en las paredes, ubicados en alto, elaborados en letra muy pequeña, casi o totalmente ilegibles para los niños.

En el CEC A los nombres propios, así como los carteles con nombres de animales, etc., están colgados y escritos en letras pequeñas, inaccesibles para la lectura de los niños por sí mismos. Hay un cartel con las fechas de cumpleaños de los alumnos; los nombres propios están escritos por el docente.

A partir de lo observado en los dos grupos del CEC A⁶⁸, los nombres propios de los alumnos no están al alcance de los niños. Cuando estos textos aparecen escritos para identificar los trabajos de los niños- en los dibujos-, como se explicó anteriormente, están escritos por el docente en letra muy pequeña, a veces en cursiva o en imprenta mayúscula.

⁶⁸ Se llamará Grupo 1 (G1) al del turno mañana y Grupo 2 (G2) al del turno tarde.

En relación a la presencia de carteles con información disponible para los niños, se pudo observar que en la sala hay colgados carteles con imágenes de animales, con los respectivos nombres. Los dibujos hechos por los niños tienen el nombre propio escrito por la docente (en letra cursiva). Cuando los niños realizan algún trabajo, la docente va pasando y les escribe a los niños los nombres propios en sus trabajos. Cuando se les preguntó a los maestros del CEC A de ambas salas por el trabajo con los nombres propios, ambos expresaron:

Doc: Todos tienen carteles, a todos se les da el nombre, porque lo escriben en los trabajos. Decoran el nombre, recortan letras en revistas'. Los de cinco lo escriben y los de tres y cuatro se los pone la docente.

Para pasar lista a veces usan unos figuras -ballenas de goma eva- Lo que se hace es decir el nombre de la niña o niño, y si esta presente, se ubica una ballena de goma eva de color rosa o celeste, en el pizarrón).

La docente a veces les da los nombres a los niños (que tiene guardados en una caja). Los nombres propios están escritos en carteles con letra imprenta mayúscula. A veces leen los de cinco años o en grupo (a los de cinco) la docente se los pone sobre la mesa y ellos pasan a ponerlo a la pizarra. A veces a los de tres les dice que pueden escribirlo. Y les pregunta quien necesita el cartel para ayudarse. (Doc CEC A G1).

Sí, todos tienen los carteles, son en imprenta mayúscula, del mismo color y sin dibujo porque quiero que se fijen más en las letras, que les permita reconocer el nombre y las letras. Casi siempre se juntan según la letra de comienzo de su nombre. A veces también hacemos rimas con la terminación y dibujan con lo que riman'. (...) Los nenes de cinco años no usan el cartel para escribir. Algunos de cuatro aun lo tienen que usar. A veces se usan los nombres para pasar asistencia. También para los trabajos. También se hacen juegos, juegan a ver de quien es el nombre'. Un ejemplo de esto es cuando los chicos se sientan en ronda y en el medio están los carteles con los NP. Un niño se levanta y toma uno y se discute de quién es, si es correcto lo que dicen. 'Yo les pregunto ¿Por qué dicen que es ese? ¿es igual, termina igual que...?. A veces elijo dos, por ejemplo: JULIÁN-JULIANA. Esto es para que identifiquen cuál es cuál. Trato de buscar un problema, hacerlos pensar. Intervengo para problematizar. Se usa el nombre propio para reconocer letras. (Doc CEC A G2)

D: Les voy a repartir las letras.... ¿Qué van a hacer?...les van a pegar papelitos...pintarlas... (Presenta cada letra en un cartel y va preguntando de quién es).

Ñ: (reconocen las letras; se ponen a decorar las letras)

D: El que quiere puede escribir su nombre como le salga...

Ñ: (algunos copian del cartel; a algunos se los escribe la docente)

D: (escribiéndole el nombre a un nene) Es muy chiquito....cumplió tres el otro día...si puedes, copiarlo sin el cartelito, mejor, sino como puedas...

Mariela, ¿con quien hubiera trabajado? (pronuncia enfatizando la letra "eme")

Ñ (los mas grandes contestan)... (Doc CEC A G1)

Asimismo, se observaron situaciones de trabajo con el nombre propio. A modo de ejemplo:

Contextualización: Los niños, en una clase anterior, 'observaron los carteles de los nombres propios (el propio y el de los demás), les pasaron el dedito'.

D: ¿Qué tengo yo acá?

Ñ: Carteles de los nombres....

D: (reparte carteles)... ¿De quién será este?

Simón: Simón....

D: ¿Por qué te diste cuenta? ¿Cuál es esta letra?
 Ñ: La de Simón....
 D: (muestra el cartel de ALEJANDRO)
 Ñ: Alejandro
 D: ¿Cómo te diste cuenta?...a ver, ¿Alguna palabra que empiece como esta?
 Alejandro (pronuncia remarcando la letra a del comienzo y enfatizando la l)
 Ñ: Porque empieza con "a"..
 D: ¿Y Alejandro, es largo o cortito?..
 Ñ: Largo....
 D: ¿quién tenía un nombre cortito?..
 (Los neños de tres años casi no participan de la situación).
 (...)
 Consigna:
 D: Van a mirar el cartelito de un amigo...de los compañeros...charlen sobre los cartelitos, miren que tienen de parecido...letras parecidas...
 Ñ: (Trabajan en dos grupos)
 D: A ver... ¿Quién empieza con la misma letra?
 Ñ: (algunos se dan cuenta que tienen algo parecido en sus nombres)
 Simón y Santiago: (conversan sobre sus nombres, comparando y diciendo que empiezan con la misma letra).
 D: (a todos) fíjense si hay nombres más largos que otros....
 Ñ: (varios comparan sus nombres)
 D: Ahora vamos a hacer un juego.....a ver, Simón y Santiago... ¿Qué tienen de parecido?
 Santiago, Simón y otros niños: Empiezan con la misma letra....
 D: ¿Cuál es?
 Ñ: el ganchito...
 D: La "ese"...la letra "ese"... (Toma el cartel de MAURICIO)... ¿Alguien tiene con la ma de mamá? ¿Hoy no vino Mariela?....
 (...)
 (Doc CEC A G2)

A partir de las distintas situaciones observadas, retomamos la pregunta ¿Qué prácticas de lectura se realizan en las situaciones didácticas con el material presente en las salas?

Según lo expresado por Nemirosky (1999: 101) al entrar a un aula podemos inferir cuál es la postura que rige el trabajo docente a través de los materiales presentes. Los mismos son una fuente de información amplia y rica acerca del tipo de situaciones de enseñanza que se presentan, y por ende, de la teoría educativa que sostendría el maestro. *‘Por materiales didácticos se entienden los objetos que se utilizan como apoyos para enseñar en la medida en que pueden contribuir al proceso de aprendizaje’.*

En las salas hay presencia de la lengua escrita (carteles, láminas, etc.) y los docentes desarrollan distinto tipo de prácticas de lectura en las situaciones didácticas.

Parecería que los docentes entienden la enseñanza como ‘mostrar’. Es decir, en muchas ocasiones, se presentan situaciones donde los maestros ‘muestran’ a los niños las letras, con el propósito de que las identifiquen, las reconozcan, las comparen según la forma y la cantidad. Quizás esto tenga relación con lo planteado en el capítulo 2, respecto de cómo entienden a la educación complementaria, y qué es lo

que allí se tendría que enseñar, como por ejemplo, cuando expresan que 'el CEC no sería un lugar para aprender a leer y escribir, sino un lugar para acercarlos a eso'.

Analizando los distintos materiales en las diferentes salas, en algunos casos, hay presencia de información escrita, pero no está siempre disponible para los niños. Es decir, si bien se observan algunos carteles, el tipo de letra, el lugar en el que están ubicados, etc., no permitirían que los niños puedan disponer/consultar esta información para leer y escribir por sí mismos. A su vez, las intervenciones de los maestros, en algunas situaciones, no promueven, en la mayoría de los casos, su uso como referentes de información. En otro de los casos, hay una sustitución del texto escrito por una figura de goma eva (ballenas). Parecería que utilizar un cartel escrito o una figura de goma eva es lo mismo, en relación con la enseñanza y a los propósitos del docente.

En relación al trabajo con el nombre propio, éste aparece algunas veces ligado a la toma de asistencia, con sentido para los niños, desde su función social y otras veces ligado a situaciones lúdicas, de juego⁶⁹.

Una de las docentes pareciera reconocer la importancia que tiene el nombre propio para el avance de los niños en el conocimiento de la lengua escrita, además de la socialización de los niños en la sala.

D: Es importantísimo arrancar por su nombre que es lo mas importante, que ellos lo reconozcan y que a partir de ese nombre puedan trabajar con todo lo demás (...) Sí leerlo también, por lo menos las letras, 'este es el mío porque tiene ésta', lo van descifrando por las letras, pero lo van descifrando (...) (Doc CEC B G2).

Podemos relacionar esto, con lo que plantea Ferreiro (1992:25),

"(...) el nombre propio es una palabra muy familiar para los niños (...), es un modelo de escritura estable que mantiene sus características independientemente del contexto en el que aparezca (...), en la medida en que (los niños) van reconociendo la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial pueden establecer relaciones similares con otros nombres y otras palabras. Pueden establecer comparaciones entre las características gráficas de su nombre y otras palabras. Es un modelo que les permitirá confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje. Cuando los niños conocen pocas letras el nombre puede servir como un "abecedario" y ponen mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias'.

⁶⁹ Ver Juego en Capítulo 2.

Es decir, aunque la docente utiliza la palabra descifrar, consideramos que estaría valorando, de alguna manera, a la lectura del nombre propio y reconociendo que es una escritura estable que serviría, una vez conocida para poder leer otras palabras.

A partir de esto, podemos preguntarnos: ¿Todos los niños tienen carteles de su nombre propio? ¿Todos participan de las mismas situaciones de lectura con este texto en las salas integradas? ¿Qué situaciones de lectura se propone realizar a los niños con los nombres propios? ¿Todas son situaciones de lectura?

A partir de lo registrado en ambos CEC, se puede ver que en algunas salas, el trabajo con el nombre propio parecería ser diferencial según la edad⁷⁰ de los niños.

Por ejemplo, los nombres propios se escriben en las hojas de los trabajos de los niños, para reconocer el autor del mismo; pero a los niños de tres años se los escribe la docente, porque según algunas de ellas, los niños más pequeños 'no van a poder escribir nada'; a los alumnos de cinco años y algunos de cuatro, se los hacen copiar o escribir por sí mismos.

Respecto de las situaciones de lectura con este tipo de texto, los docentes expresan que los niños 'lo reconocen por el dibujito', 'lo van descifrando por las letras'. Aquí aparecerían dos concepciones de lectura diferentes. Por un lado, la centración en una imagen en lugar del texto escrito, que llevaría a los niños a 'adivinar', a partir de la imagen lo que está escrito y no a leer. Según Molinari (1999: 70-72),

'Las situaciones de descripción o enunciado de elementos observados en el contexto son prácticas registradas especialmente en salas de Jardín de Infantes; tal vez por tradición pedagógica se han asimilado a otras actividades, como la de inventar historias a partir de imágenes o la de describir fotos o dibujos (...) otras prácticas se caracterizan por centrar la intervención en el contexto, eludiendo la referencia al texto. Paradójicamente, en el marco de situaciones de lectura, las intervenciones no apuntan a reflexionar sobre lo escrito. Las propuestas de descripción del contexto y de adivinación desde el contexto son muestras de ello'.

En otro sentido, el 'descifrar a partir de las letras', en el caso de niños pequeños, lectores aún no convencionales (Ferreiro, 1986; 1997) según nuestra postura teórica, nos llevaría a pensar que hay un fuerte énfasis puesto en las letras, que tendría que ver con lo que estas docentes piensan en relación a la lectura: para saber leer se tienen

⁷⁰ Ver Capítulo 2, 'EL trabajo en la sala integrada'.

que conocer las letras y sus sonidos. Es decir, podría decirse que leer es hacer la relación grafofónica (letra y sonido)⁷¹.

‘(...) la ausencia de información significativa transforma el acto de lectura en una actividad orientada a identificar y unir valores sonoros conocidos (...) que lean a partir de la identificación y oralización del valor sonoro convencional (...) se invita sólo a mirar las letras’ (Molinari, 1999: 70).

Parecería haber igualmente una especie de ‘híbrido’ en las propuestas de los docentes: en algunos momentos se presentan textos escritos y se realizan prácticas de lectura que guardan cierta fidelidad con las prácticas sociales de lectura (Bautier, 1997; Molinari, 1999), como por ejemplo, poner el nombre y/o identificarlo en los trabajos, leer el nombre propio para tomar asistencia, ver quién es el encargado de alguna tarea, etc. Pero asimismo se insiste fuertemente en el trabajo con las letras aisladas, con el reconocimiento de las mismas. Creemos que para las docentes, el conocimiento de las letras sería un prerrequisito para poder leer, aunque a veces esta idea esté más o menos explícita en sus argumentaciones.

En otros grupos, hay un trabajo más centrado en la construcción de sentido de los textos escritos y en el avance del conocimiento de los niños sobre el sistema de escritura, atendiendo, desde nuestra postura, a que los niños son siempre lectores plenos, -aunque no sean aun lectores convencionales-, que construyen sentido de lo escrito, tomando en cuenta índices cuantitativos y cualitativos.⁷²

En relación a lo que venimos explicando, Nemirovsky (1999:29) afirma:

‘En relación con las oportunidades de los niños de leer por sí mismos, ‘(...) no se trata de concebir el proceso como si estuviese formado por dos etapas sucesivas: primero ser usuarios del sistema convencional de escritura y luego interpretar y producir textos.’⁷³

Como se dijo antes, algunas docentes explican que se trabaja con este tipo de texto para reconocer las letras. Es decir, el contenido a enseñar, por medio del nombre

⁷¹ Ver Introducción de esta tesis.

⁷² Ver Introducción de esta tesis.

⁷³ En relación con nuestro marco teórico, podemos agregar que, *‘Pues (...) desde edades muy tempranas los niños tienen hipótesis propias acerca de lo escrito y de los actos de lectura y escritura, así como del sistema de escritura; además porque centrar la enseñanza exclusivamente en el sistema de escritura implica dejar de lado, postergar la importancia del significado y de la función de los textos, con lo cual toda situación alfabetizadora carece de sentido. En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios del sistema de escritura convencional. De allí que el eje de trabajo deba ser la lectura y la escritura de textos – textos de uso social- y, simultáneamente, se debe favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura’ (Nemirovsky, 1999, 29).*

propio, sería el saber y reconocer las letras, aprenderlas, pues aparece en las distintas propuestas de los maestros el trabajo con las letras⁷⁴. Se les propone a los niños recortar letras, decorarlas, reconocerlas. Cabe preguntarnos, ¿Por qué se focaliza el trabajo con las letras? Las letras parecerían ser el punto de llegada del aprendizaje y, a su vez, serían, para estas docentes un prerrequisito para poder leer y escribir y el contenido de enseñanza en las distintas situaciones. Este énfasis en las letras supone, desde nuestro punto de vista, una concepción del aprendizaje de la lectura y por ende, de su enseñanza. Veamos algunas explicaciones de los docentes:

Doc: Sí, ponemos el nombre, ellos recortan cada letra del nombre de una revista, cada letra, o pueden hacer la diferencia entre letra y número, o letra y dibujo.

E: Claro, pegando y escribiendo alguna letra...

Doc: si más que nada recortando y pegando

E: Ejemplo la letra A, la letra E.

Doc: Sí, y también se pueden hacer caminitos.

E: ¿Qué son caminitos?

Doc: de la manzana al gusanito...

E: A, seguir con el lápiz...

Doc: Sí, con el lápiz o pegando papelitos.

E: ¿Y las letras van por orden de abecedario, las que trabajan en el cuaderno?

Doc: Primero las vocales. Y se pinta el dibujito según la letra que empieza, por ejemplo árbol, avión, casa. Se van pintando los que tengan la letra, la letra principal. Porque el año pasado les había puesto un árbol, avión y casa. Entonces abajo estaba escrita la palabra y ellos tenían la letra A al principio. Pero ellos veían que casa también había dos A. entonces ellos querían pintar esa también, entonces había que explicarles bien, la que empieza con esta letra. Con la A.

E: Claro, tenían que pintar la que empieza, avión. Esta bien, entonces esas son las actividades que más se hacen en el cuaderno

Doc: Igual que los números, que se pone, se pone el número uno y se pintan los dibujos que tengan un solo elemento, o unir un solo elemento..

E: ¿Cuaderno en el jardín ellos les han comentado si trabajan?

Doc: Sí ya trabajan. (Doc CEC B G1)

Incluso en algunas situaciones de lectura de cuentos por parte del docente, al finalizar las mismas, se trabaja también poniendo el eje en las letras.

E: ¿Y alguna actividad que se hiciera después? Mas allá de este intercambio que vos me decís, de charlar sobre la obra...

Doc: ¿Vos me decís de volcarlo a la hoja? Trabajábamos todo, o sea, yo aprovechaba ese taller, al margen de hablar sobre el tema y hacer la organización de la biblioteca, para trabajar las letras, y como se escribía.

E: Me acuerdo que con el cuento de 'Anita' presentaste las distintas letras

Doc: sí porque 'Gastoncito' es todo mayúscula y eso ellos lo sabían, en cambio las minúsculas no las conocían. Entonces lo aprovechaba para ese tipo de cosas.

(Doc CEC B G2)

En relación al trabajo con las letras y la concepción de lectura que parecieran sostener estas docentes, esto podría tener relación con lo que, según Rodríguez (2007), es el modelo ascendente, que considera que, para leer, se parte de elementos aislados, y el sujeto los va uniendo en construcciones cada vez más amplias. Supone que todo el

⁷⁴ Ver Capítulo 2 y Anexo 5 (Proyecto 'Juguemos con letras').

significado está en la superficie del texto, en los grafemas, las sílabas, las palabras, las frases, etc.; sería el ojo el que levanta estos elementos hasta alcanzar la comprensión del todo. El lector se limita, entonces, a decodificar el texto; la percepción está en primer lugar y conduce al plano conceptual, donde se establecen las relaciones.

A su vez, el trabajo sobre la letra en primer lugar, y con los niños más pequeños, que según las docentes 'no leen', podría tener su base en lo que se ha denominado Método Sintético. Haciendo un rastreo en textos de didáctica para la formación docente, Calzetti (1939) explica que el más antiguo de los métodos es el alfabético, que se denomina así porque enseña primeramente el alfabeto que se emplea para componer las palabras. El mismo consiste en enseñar cada letra, mostrando su forma y su nombre. Luego de aprender todo el alfabeto, se combinan las consonantes con las vocales, formando sílabas, y así sucesivamente. Algo de este método pareciera estar en las ideas que sustentan las docentes, claro que hibridadas con nuevos aportes y otros enfoques (aportes del movimiento escolanovista, de las propuestas constructivistas de enseñanza y los aportes de la psicogénesis -y sus malos entendidos- y con tradiciones pedagógicas del Nivel Inicial -como la importancia dada al juego, en este caso con las letras-).

Aquí se haría evidente que los docentes tienen diversas concepciones que se construyen a partir de una amalgama de ideas pedagógicas, de propuestas curriculares y de ideas que se hacen presentes, consciente y/o inconscientemente en las prácticas pedagógicas.⁷⁵

Retomando lo explicado por Calzetti (1939), el método alfabético se aplicó durante mucho tiempo en la Antigüedad y la Edad Media. Comenio (S. XVII) en su obra *Orbis Pictus* le introdujo una novedad: lo iconográfico, que consistía en presentar, junto a la figura de distintos animales, los sonidos onomatopéyicos de su voz y enseguida, la letra respectiva (Por ejemplo, para la P, un pollo que pía, luego el sonido 'pi', luego la letra P). Si nos fijamos en el abecedario colgado en una de las salas, la forma del mismo es muy similar a este modelo.

En uno de los registros de clase (CEC A-G2), se observó como la docente y los niños llamaban a las letras⁷⁶ con nombres 'ficticios': S 'ganchito', 'gomera', etc. Quizás esta forma de llamar a las letras tenga que ver con nombrar a las letras de una forma

⁷⁵ Esto se seguirá trabajando en el capítulo 4.

⁷⁶ Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que existen distintos niveles en el reconocimiento y conocimiento del nombre de las letras y que este conocimiento precede al de su equivalente sonoro, en tanto valor fonético. Teberosky (2000: 36) sostiene que "(...) para establecer la correspondencia entre la letra y el sonido, el niño va desde la letra al fonema. Ese camino se ve afectado por el nombre de la letra y por la posición del fonema en ese nombre".

accesible para los niños, de acuerdo a la representación que tienen las docentes de lo que pueden y no pueden hacer los niños de acuerdo a su edad y también de lo que puede generarles más interés.

- D: Van a mirar el cartelito de un amigo...de los compañeros...charlen sobre los cartelitos, miren que tienen de parecido...letras parecidas...
- Ñ: (Trabajan en dos grupos)
- D: A ver... ¿Quién empieza con la misma letra?
- Ñ: (algunos se dan cuenta que tienen algo parecido en sus nombres)
- Simón y Santiago: (conversan sobre sus nombres, comparando y diciendo que empiezan con la misma letra).
- D: (a todos) fíjense si hay nombres más largos que otros....
- Ñ: (varios, comparan sus nombres)
- D: Ahora vamos a hacer un juego....a ver, Simón y Santiago... ¿Qué tienen de parecido?
- Santiago, Simón y otros niños: Empiezan con la misma letra....
- D: ¿Cuál es?
- Ñ: el ganchito...
- D: La "ese"...la letra "ese"... (Toma el cartel de MAURICIO)... ¿Alguien tiene con la ma de mamá? ¿Hoy no vino Mariela?....
- (...)
- D: (Con el cartel de ALEJANDRO Y DANIELA)..
- Ñ: (varios) empieza con "a"....
- D: ¿Estos dos empiezan con "a"?
- Ñ: Nooo....Alejandro...
- Ñ: (Varios juntan carteles e intentan comparar; algunos se fijan en las letras del principio de la palabra, del medio o del final).
- D: ¿Con qué va Andrea?
- Ñ: (cuando nombran letras lo hacen con sobrenombres: ejemplo, para la Y 'gomerá', para la S 'ganchito o viborita', para la D 'panzona'...
- D: Les voy a repartir las letras....¿Qué van a hacer?...les van a pegar papelitos...pintarlas...(presenta cada letra en un cartel y va preguntando de quién es).
- Ñ: (reconocen las letras; se ponen a decorar las letras)
- D: El que quiere puede escribir su nombre como le salga...
- Ñ: (algunos copian del cartel; a algunos se los escribe la docente)
- D: (escribiéndole el nombre a un nene) Es muy chiquito....cumplió tres el otro día... (A un niño)...Si puedes, copiarlo sin el cartelito, mejor, sino como puedas... Mariela, ¿con quien hubiera trabajado? (pronuncia enfatizando la letra "eme")
- Ñ (los mas grandes contestan)... -Fin de la actividad- (Doc CEC A G2)

En síntesis, lo que emerge de los datos es que en la enseñanza de la lectura, se focalizaría en el reconocimiento de las letras, suponiendo que luego se avanzará en las sílabas, en las palabras y así sucesivamente. Y que este avance se daría en la escuela primaria, o cuando los niños tengan la edad suficiente para aprenderlo.

Otra cuestión a tener en cuenta es el trabajo manual (decorativo) sobre las letras que se propone a los niños en algunas situaciones y como se explicó con anterioridad, las situaciones parecerían carecer de un sentido para los niños (como por ejemplo, saber cuál es su trabajo/dibujo, dar el presente para la asistencia, etc.), ligándose sólo a actividades descontextualizadas o mas 'escolarizadas'.

Respecto a la 'decoración del nombre', al 'recorte de letras', Nemirovsky (1999: 109) afirma que en muchas propuestas educativas para los niños, '(...) las letras se

transforman en elementos que vuelan, hacen cosas, tienen personalidad (evidentemente ello nada tiene que ver con las características y el dominio de los elementos convencionales del sistema de escritura)'.

Esto lo relaciona con dos supuestos fuertes que circulan entre los docentes: uno es que las temáticas que se trabajan con los niños pequeños no son interesantes por sí mismas para ellos, de manera que habría que 'envolverlas, disimularlas' detrás de un artificio particular.

Otro de estos supuestos es que los niños, como no se interesan por determinadas temáticas (en nuestro caso sería la lectura y la escritura, el aprendizaje del sistema de escritura, entre otros), es necesario encubrirlas, disimularlas con determinados artilugios que eviten poner en evidencia de qué se trata.⁷⁷

Por último, algo interesante a resaltar es que cuando los niños leen por sí mismos, aparece de forma bastante regular una estructura fija de enseñanza, que será retomada en el próximo apartado de forma mas detallada. En líneas generales, la secuencia es la siguiente:

- Actividad de los niños: lectura por sí mismos (por Ej.: nombre propio)
- Actividad de los niños: Para finalizar la secuencia de trabajo, los niños realizan alguna actividad manual, concreta, plástica (por Ej.: dibujo, manualidad con plastilina, pintura, decoración de la letra, etc.).

Esta configuración didáctica será analizada seguidamente en relación a la lectura del docente a los niños, tratando de entender la lógica de construcción de la misma, sus antecedentes históricos, etc.

⁷⁷ Desde nuestra perspectiva, la sala debería constituirse en un ambiente alfabetizador, en un espacio que permita, a partir de las intervenciones del maestro, distintos acercamientos a la lengua escrita, a las prácticas de lectura y escritura. Al decir de Nemirovsky (1999: 116) *'No se trata de jugar, escribir, leer, tener espacios decorados como si. Se trata de hacerlo de verdad, con los objetos que la sociedad utiliza para jugar, leer, escribir, gozar plásticamente. Se trata justamente de convertir los objetos de uso social en didácticos; es decir, de inundar la escuela con ellos y aprovecharlos didácticamente. Porque un objeto no es en sí mismo didáctico, lo didáctico surge del modo de usarlo: si en la escuela se utilizan los objetos de uso social y se les otorga la función de contribuir al proceso de aprendizaje, entonces se están transformando en objetos didácticos'*.

3.- La lectura del docente a los niños

En este apartado se analizará la lectura del docente a los niños. Esta situación se desarrolla en las cuatro salas que fueron observadas. En su mayoría, se leen cuentos, y en menor medida, textos informativos, nanas, leyendas y poesías.

3.1.-Estructura fija de enseñanza en las salas de los CEC o la reproducción de un orden metódico

En las salas de ambos CEC, cuando se presentan situaciones de lectura del docente a los niños de textos literarios, poesías, textos informativos y, en algunas ocasiones, cuando los niños leen por sí mismos (nombres propios, letras, etc.), aparece una configuración didáctica⁷⁸ que hemos dado en llamar 'estructura fija de enseñanza'.

Denominaremos 'estructura fija de enseñanza' a una serie de situaciones que se presentan en las salas observadas de manera regular y sistemática, y que están encadenadas, ordenadas temporalmente, formando una secuencia estable de trabajo.

Cuando el docente lee a los niños, dicha estructura consta de:

- Actividad del docente: Lectura del docente a los niños de algún texto (cuentos, en mayor medida).
- Actividad del docente y los niños: Intercambio post lectura (los niños responden preguntas que realiza la docente, casi siempre para 'controlar la comprensión de los niños, 'ver si entendieron y qué entendieron', por ejemplo, mediante la renarración de lo leído).
- Actividad de los niños: Para finalizar la secuencia de trabajo, los niños realizan una actividad manual, concreta, plástica, decorativa o, en un sólo caso, de copia (de títulos de cuentos en diferente tipo de letras).

En las situaciones donde el docente lee a los niños, según las explicaciones de los maestros, y en relación a la secuencia de acciones/situaciones, aparecen algunas cuestiones interesantes a analizar.⁷⁹

⁷⁸ Según Cols (2011: 178), la idea de *configuración* de Litwin (1997) es entendida como una manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, articula varios elementos: un particular recorte del contenido, un modo particular de vincularse con los alumnos, una propuesta metodológica.

⁷⁹ En el capítulo 2 se han desarrollado algunas ideas respecto de las prácticas de lectura, como por ejemplo, la lectura como disparador para otras actividades, el trabajo en talleres (entre ellos talleres literarios), etc.

En primer lugar, la idea de la lectura del docente como motivación o disparador para enseñar un tema de otro área de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), y/o para culminar en la actividad manual, plástica.

Asimismo, las situaciones donde el maestro lee a los niños se desarrollan, como se explicó anteriormente, siguiendo una estructura fija de enseñanza, en la cual los niños, en la mayoría de los casos, se sientan en el piso alrededor de la docente, escuchan la lectura, luego se hace un intercambio que consiste en volver a narrar la historia, casi siempre a cargo de un niño de sala de cinco años (tomando en cuenta algunas veces las imágenes), o el docente hace preguntas donde intenta 'comprobar si entendieron la historia', intentado que los niños vuelvan a contar lo que escucharon. Por último, se realiza una actividad manual/plástica para culminar la secuencia de trabajo.

A modo de ejemplo:

Contextualización: Los niños con la docente cantan una canción. La docente, sentada en una silla con los niños alrededor ubicados en el piso, se dispone a leer el cuento "Big Bird se convierte en niñera", del libro Golden Sound Story. Un libro escrito con sonidos reales (1993), New Cork, Werstern Publishing Company, personajes Muppets de Plaza Sésamo.

Inicio de la situación

D: (Cantando) 'Con la cola en el piso....'

Ñ: (Se sientan todos en el piso, alrededor de la maestra)

D: Bueno, ahora vamos a escuchar el cuento que trajo la seño, vamos a escuchar porque es con sonidos...

Ñ: Si...

D: (Va leyendo el cuento, mostrando el libro a los niños, y toca los botones con sonido. Mientras lee va haciendo comentarios sobre lo que le pasa al personaje)....'Juancito va a jugar con sus amigos al parque'...miren acá (por la imagen) ¿que contento que va a jugar con los amigos no? (comentario)

Ñ: Si...está contento

Ñ: Yo también voy al parque...con mi hermana...

D: (termina de leer) Y colorín, colorado...

Ñ: (todos) Este cuento se ha acabado...

D: ¿Y quién se anima a contarlo?

Ñ: (de cinco años, pasa al frente, va pasando las páginas del libro)

D: (va haciendo preguntas sobre la imagen) ¿Y qué pasó acá?... ¿Y acá? ...(la puesta en común consiste en volver a contar).

Ñ: (participan más lo de cinco y menos los de cuatro y tres años)

D: ¿Cómo les podemos contar el cuento a los demás nenes del centro, sin el cuento?

Ñ: (varios) ¡Con títeres!

D: ¿Y cómo nos damos cuenta?

Ñ: Les ponemos el nombre

D: (recuenta con los niños los personajes del cuento y se ponen a hacer los títeres).
(Doc CEC A G1)

En relación a la forma de abordar los textos, parecería que la lectura del docente responde más a un formato escolar que a una práctica social de referencia (Martinand, 1986; Bautier, 1997; Castedo y Molinari, 1999; Lerner, 2001)⁸⁰, es decir a la práctica

⁸⁰ Ver en la Introducción: 1.1.1 Las prácticas sociales de lectura y 1.1.3 -La enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial.

social que realizan los lectores cuando leen este tipo de textos fuera de la escuela, con diferentes propósitos (Solé, 1993).

Por formato escolar o escolarizado se entiende a las prácticas de lectura que se realizan en la institución escolar y que se caracterizan por estar alejadas de las prácticas sociales que se realizan fuera de la misma. Si bien en la escuela se deben generar situaciones artificiales para poder enseñar (Brousseau, 1986), persiguiendo un propósito didáctico (Lerner, 2001)⁸¹, se evidencia poca fidelidad con las prácticas sociales de lectura. Este corrimiento implica que las actividades no tengan para los niños un sentido claro, un propósito comunicativo (Lerner, 2001), que sean actividades descontextualizadas, y tengan como fin o el control de la interpretación de los alumnos o la realización de tareas meramente escolares, en este caso, actividades legitimadas en el Nivel Inicial como por ejemplo hacer un dibujo después de leer, contar todo lo que ocurrió en el cuento, responder preguntas después de leer un texto informativo, etc.⁸²

Si seguimos la idea de estructura fija de enseñanza, aparece aquí la lectura del maestro como disparador o motivación para otra actividad. Es interesante preguntarnos de donde proviene esta forma de trabajo con los textos y como es entendida la idea de motivación.

Desde las concepciones que sustentan las docentes y a partir de las situaciones de clase observadas, la idea de motivación es la de 'disparador para otra actividad'. Es decir, la lectura del docente a los niños no tendría tanto valor formativo en sí misma para estos maestros, sino que sería un estímulo para otra actividad, como por ejemplo, realizar una actividad manual, aprender determinados contenidos de algún área/tema en particular, etc.

Esto parecería responder asimismo a una idea de planificación y organización de las clases que contendría un momento de motivación – momento de desarrollo (acción) y – momento de cierre y/o aplicación (actividad manual/plástica/ ejercicio).

⁸¹ Ver en la Introducción: 1.1.3 -La enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial.

⁸² En la Propuesta Curricular 2009, se postula que con relación a la literatura infantil, resulta significativo que los maestros realicen lectura de cuentos partiendo de situaciones motivadoras, en un entorno áulico preparado para tal fin. Esta actividad propicia el desarrollo de la atención, la comprensión verbal, la capacidad de representación, los intercambios, la posibilidad de narrar o recrear el cuento y volver a escuchar la lectura, completa o de algunos fragmentos. Ello contribuirá a que los niños se formen como hablantes y como lectores críticos. Hacemos esta aclaración, como parte del contexto interpretativo y no como contexto de uso en los CEC, porque la Propuesta Curricular para CEC fue aprobada, como se explicó en el capítulo 2, luego de la toma de nuestros datos.

En palabras de las docentes:

La lectura mayormente es utilizada como motivación o disparador para actividades posteriores -(nota del cuaderno de campo)- "les leo para empezar, como disparador, como motivación" (CEC A G1)

Se leen cuentos como motivación, para empezar. Primero se hace la ambientación (cantan para callarse la boca). (CEC A G2)

E: Con el tema de los cuentos que vos me decís ¿se leen en que momento, para introducir a otra actividad, para algún momento literario, o hay distintas funciones?

Doc: No, a veces para leerles porque les gusta, otras veces, como te decía, para introducirlos en un color nuevo, por ejemplo.

E: Claro, un tema que van a trabajar

Doc: Si o un tema, por ejemplo, la primavera, el otoño.

E. claro, las estaciones

Doc: Sí, ese cuento es re lindo, de un árbol que llora porque no viene la primavera y se quedo pelado. Entonces para introducirlos en las estaciones, en las distintas estaciones.

E: Claro, como dos funciones distintas, pero cuando vos lees, lees para todos

Doc: Sí, para todos. Si uno les lee un cuento que a ellos les guste, con dibujos y todo; uno puede sacar muchas actividades distintas. (Doc CEC B G2)

En relación con lo que venimos explicando, en las observaciones de las salas, se registró:

Los niños cantan una canción para sentarse en el piso. La docente tiene cuatro libros en la mano (Colección Anita).

D: ¿Son los libros de Gastón Ratón y Gastoncito?

Ñ: Noooo....

D: (les lee cada título de los libros y se los va mostrando) Ustedes eligen con cuál empezamos a trabajar...vamos a votar...

Ñ: (votan y eligen "Anita se mueve").

D: Este libro lo escribió Graciela Montes (Les lee el texto, mostrando las ilustraciones). Yo les voy a hacer una pregunta ¿En qué parte de la tapa estará el nombre Anita? (muestra la tapa).

Ñ: Acá (señala Anita) porque está la "A"..

D: ¿Y qué pasa acá? (por la imagen).

Ñ: Corre rápido como el viento

D: ¿Y en qué parte del dibujo esta eso?...de que Anita corre fuerte como el viento...

Ñ: (recuerdan el título del cuento)..

D: ¿Y en qué parte del libro dirá se mueve? Se...¿Con qué letra empieza se....se...?

Ñ: "se"

Ñ: "ese"...

D: Hoy la seño les trajo, sabiendo que este libro tiene las letras de otra manera, les traje letras (carteles con letras: A- B..... pega la A en el pizarrón) ¿Qué letra es esa?

Ñ: "A"....Anita...

D: (cuelga las vocales en el pizarrón): A- E -I- O - U

a e i o u

a e i o u (cursiva)

Ñ: (Miran las letras intentando comparar)

D: Yo les voy a contar una cosa...acá arriba (señalando) yo puse las vocales...

Ñ: (Repiten antes que ella señale cada una, como de memoria). Estas que están acá (vocales en minúscula) también son vocales...la diferencia es que las de

arriba las tenemos escritas en mayúsculas y las de abajo en minúscula.... acá (tercer fila)... ¿Cuáles son iguales y cuáles son distintas?...en sí las tres son las mismas letras...(toma el libro de Anita que leyó)...a ver ¿quién puede encontrar a ver,...la "A"...la "A" mayúscula....y la a minúscula?...

Ñ: (Va comparando y señala la a de Anita; comparan tapa del libro con los carteles de las vocales).

D: Entonces acá tenemos las vocales escritas en....may.....

Ñ: Mayúsculas...

D: Y estas...escritas en.... (Por la segunda y tercer fila)...

Ñ: Minúscula.... ¿señal podemos escribir? (Doc CEC B G2)

Haciendo un rastreo histórico, estas ideas sobre la motivación y/o disparador para otra actividad aparecen en algunos textos para la formación docente.⁸³

Según Nerucci (1973:193) *'Motivación es el proceso que provoca determinado comportamiento, mantiene la actividad o la modifica. Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar, es llevarlo a participar activamente de los trabajos escolares'*.

Lo que se puede observar a partir de los datos, es que la lectura sería motivación o disparador para aprender determinados contenidos (por ejemplo, los colores, las estaciones, etc.) y finalizar en una actividad de distinto orden, en este caso, manual/plástica.

Nerucci (1973) agrega que, desde el punto de vista didáctico, la motivación puede clasificarse como inicial y de desenvolvimiento. En nuestro caso, la motivación inicial contemplaría que, al comienzo se lleve a cabo el intento de motivar la lección; motivar para iniciar la clase (por ejemplo, cuando el docente lee a los niños un cuento).

A partir de los datos, se puede ver que existe una especie de híbrido entre motivar para comenzar la situación, y luego terminar en una actividad concreta, pero asimismo, para las docentes la situación es una situación de lectura.

En relación a la motivación de los alumnos, Nerucci (1973: 198-204) agrega que *'No debe olvidarse que la motivación depende en alto grado de la edad, sexo, inteligencia, situación social y rasgos de la personalidad de cada alumno'*. Asimismo, dentro del apartado 'Fuentes y técnicas de motivación', bajo el título 'Problemática de las edades' expresa, *'el profesor debe relacionar –siempre que sea posible- el asunto a ser tratado con los problemas propios de cada fase de la vida. (..) El profesor debe procurar un nexo entre los alumnos que desea manejar y los problemas vitales para el educando- (...)'*.

⁸³ Como expresamos en el capítulo 2, tenemos la hipótesis de que hay ciertas concepciones/ideas/prácticas que emergen de los datos (por ejemplo, maduración, edad, motivación, etc.) que están presentes en algunos textos bibliográficos y/o ideas/concepciones que han circulado en la formación docente en nuestro país, así como en la socialización profesional. Por lo tanto, tratamos de indagar en los diferentes capítulos en qué corrientes pedagógicas y de qué autores y épocas podrían extraerse y/o se fundamentarían las mismas.

En relación con la cita anterior, la relación entre la motivación de los alumnos y la edad de los mismos, es algo que aparece recurrentemente en nuestros datos.

Ibarra (1962) menciona entre las actividades educativas a los intereses y la motivación. Define a la misma como el establecimiento entre el trabajo escolar y las experiencias, intereses, valores y aspiraciones de los alumnos. La motivación pedagógica es el aprovechamiento del interés convertido en motivo de aprendizaje; el interés vitalizado y puesto al servicio de la actividad escolar. El autor expone, entre las fuentes de la motivación, entre otras a los intereses de los alumnos, el nivel mental de los escolares, el juego y las actividades lúdicas, la narración, la exposición y el cuento.⁸⁴

Ligada a las concepciones de motivación de los alumnos, aparece la idea del placer por la lectura. Cabe preguntarnos que se entiende por leer por placer. Parecería que según lo que se observó en las salas, el placer estaría asociado más a los textos en sí mismos, especialmente a los textos literarios, rimas, poesías, y no a que los niños puedan seleccionar qué leer, o que les lean y puedan disfrutar cualquier tipo de texto sin responder ninguna pregunta para controlar su interpretación, sin hacer ninguna tarea posterior, algo más cercano a la práctica social de referencia.

Aparece algo diferente cuando se observan algunas planificaciones y en las expresiones de algunas de las docentes. Aquí el placer parecería más ligado a la práctica de lectura, asociada casi exclusivamente a los textos literarios.

En palabras de las docentes y en algunas planificaciones se observó:

D:...lo importante es crear el hábito de lectura, leer trabalenguas, poesías, cuentos, sobre todo en los más chicos, o sea los que tienen tres años, los que

⁸⁴ Desde otra perspectiva, según Solé (1993) en relación a la motivación, para encontrarle sentido a la lectura, o al leer, es necesario que los niños conozcan de antemano los objetivos que se persiguen. Es decir, lo que desde el punto de vista de las situaciones didácticas es el propósito comunicativo de las situaciones. En las situaciones didácticas esto se enseña cuando el docente, más allá de su propósito didáctico de enseñar a leer y que los niños avancen en la comprensión del sistema de escritura, les expresa a los alumnos, desde el comienzo de la situación misma, cuál es el propósito comunicativo de la lectura y esto hace que los niños le encuentren sentido y significación a la práctica misma, al saber por qué, para qué y para quién leen lo que leen.

Además es necesario que el texto que se les lee o que deben o elijen leer por si mismos, les ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar.

Explica asimismo que otro punto a tener en cuenta es que las situaciones más motivadoras son las más reales, en las que se persiguen distintos propósitos, que pueden resolver dudas de los niños, que invitan a leer por placer, etc. La autora plantea que los lectores adecuan la modalidad de lectura al propósito y al género que se esta leyendo o escuchando leer. Al respecto expresa:

'(...) los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y como controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo en que los lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.'
(p. 92)

no leen". Es importante el placer, que les genere placer la lectura cuando por ejemplo yo les leo cuentos". (Doc CEC A G2)

Unidad exploratoria: 'Voy al CEC' (período inicial) (...) expectativas de logro:
-Disfrutar escuchando textos literarios, poesías, rimas, canciones, etc.
(Planificación CEC A G1)

Proyecto: "Libros para leer y disfrutar"

Duración: Agosto - Septiembre (40 días aproximadamente)

Partiendo del contacto con distintos tipos de libros y disfrutando del contenido de algunos de ellos, confeccionar entre todos un libro y organizar la biblioteca de la sala con participación de la familia.

Cierre: leer el libro en grupo y que recorra todas las casas, invitar a los padres a compartir una mañana de lectura y cuentos.

Expectativas de logro:

- Disfrutar escuchando textos literarios, poesía, rimas, canciones, etc
- La lectura como medio de transmisión de la cultura
- Desarrollar el placer de la lectura
- Interpretación de lo que dice un texto escrito (Planificaciones de los docentes. CEC A G1)

D: Yo cuando el texto lo utilizo para llevar adelante una actividad, no es lo mismo. Porque como yo estoy buscando algo...porque yo en el taller literario quiero que ellos sientan el placer de escuchar la lectura...y a partir de eso salen muchas otras cosas, es muy distinto a que yo lea el texto con la predisposición de que ellos ahí encuentren algo...los colores por ejemplo. No es lo mismo (Doc CEC B G2)

Como explica Solé (1993: 100) en general se asocia la lectura por placer con la lectura literaria. Es usual que así sea, puesto que son los textos que más probabilidad tienen de 'enganchar' a los alumnos. Sin embargo, es también frecuente que se asocie la lectura de textos literarios con el trabajo sobre estos textos –cuestionarios de comentarios de textos, análisis de la prosa, etc., que es, por otra parte, de todo punto necesario. Por ello sería útil distinguir entre leer literatura sólo por leer, y leer literatura –aquí tiene sentido, por ejemplo, cuando todos los alumnos lean un mismo fragmento– para realizar determinadas tareas. Aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer de leer, algunas personas disfrutaban enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar.

Según Colomer (2005: 55-56), cuando la escuela comprobó que no le servían los dispositivos didácticos para formar a las minorías cultas, intentó adoptar prácticas del ámbito familiar que eran exitosas en esos sectores: el acceso libre a las obras, la función del adulto como dispensador de libros o como agente seductor mediante la lectura en voz alta y la ubicación de la motivación lectora en la promesa del placer que obtendría. Por este motivo, la lectura obligatoria no tenía cabida en este esquema propuesto. La misma autora plantea que:

'Tal vez el principal problema del modelo de 'lectura por placer' es que se asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, de

manera que el placer designa la apropiación personal, mientras que la obligación de leer se sitúa en el terreno escolar de la utilidad. Puede pensarse que el supuesto de que leer es algo gratuito enlaza, quizás paradójicamente, con la idea humanista de la lectura; pero es evidente que si se sitúa la justificación escolar de la lectura en el placer, se producen efectos perversos; por ejemplo, se extiende la idea de que “la literatura”, considerada como un todo indivisible, no se puede enseñar, sino que únicamente se puede contagiar. O bien se produce un alejamiento más legítimo y radical por parte de los alumnos de entorno familiar poco lector, que no perciben en ella ninguna utilidad social y que se sienten interpelados por la escuela en su intimidad personal’

Respecto al valor del texto literario en la formación de los alumnos, encontramos en Luzuriaga (1961:86-87), algunas ideas que podrían tener influencia en las prácticas actuales de los docentes del CEC, como por ejemplo, en la importancia dada al juego y a las situaciones de lectura de cuentos. El mismo expresa:

‘(...) junto al juego hay otro factor de suma importancia para el niño, y es el cuento, la expresión imaginativa por medio de la palabra, sea oral o escrita. El cuento viene a ser una parte del juego, sólo que más espiritual, más elevado. El niño quiere jugar y que le cuenten cuentos. De allí arranca toda la actividad psíquica del niño’.

Además el autor agrega que la literatura infantil afecta naturalmente ante todo a la fantasía del niño; pero también lo hace, y en sumo grado, a su vida afectiva, a sus sentimientos y emociones, y en grado menor a sus pensamientos e ideaciones. En cada cuento, en cada ‘historia’ intervienen todos y cada uno de estos factores psíquicos.

En las expresiones de los maestros, aparece también otra idea relacionada con la lectura: la lectura y el desarrollo de la oralidad, en términos de ampliación del vocabulario. La adquisición y el enriquecimiento del vocabulario por medio de la lectura esta presente en la idea/concepción de lectura que expresa el directivo de uno de los CEC y en algunas planificaciones de los docentes.

Caracterización del grupo: El vocabulario debe ser trabajado en cuanto a calidad y cantidad, un grupo reducido presenta un buen vocabulario (acorde con su edad)(Planificación Doc. CEC A G1)

La importancia de la lectura tiene que ver con el enriquecimiento del vocabulario, poder comunicarse, poder contactarse con la cultura institucional y la diversidad cultural.

Por la diversidad con la lectura pueden enriquecer su vocabulario, por ejemplo leen sobre plantas, bailes, danzas, juegos de otros lugares y de acá. También a veces vienen padres a contar cuentos y leyendas. En inicial se trabaja con carteles, letras, copia, trabalenguas, adivinanzas. La alfabetización está siempre

presente En el nivel inicial es importante hablar a partir de los libros, la narración, el Vocabulario, Escribir o copiar... (Directivo CEC A)

También se puede observar en estas expresiones que el vocabulario estaría relacionado con la edad de los niños y el origen social de los mismos, que los docentes remarcan tantos en las entrevistas como en uno de los PEI de los CEC. Esto podría relacionarse con lo que plantea Bernstein (1975, en Tedesco, s/f), quien distingue el código restringido y el código elaborado.⁸⁵ Podríamos decir que el argumento de denuncia de Bernstein se transformaría en un argumento y / o justificación para los docentes, que estaría sedimentado en el discurso de los maestros.

A su vez esto se relacionaría con el sentido que se le asigna en la institución a la narración de cuentos a partir de imágenes o la renarrar/contar cuentos para ampliar/reforzar el vocabulario; se asociaría así la idea de leer con que los niños puedan 'enriquecer su vocabulario'.

Cuando las fichas con imágenes no tienen texto, los niños la describen, cuentan qué pasa y las que tienen texto tratan de deducir lo que dice y eso lo hago sobre todo por la oralidad" (Doc CEC A G1)

En las situaciones donde el maestro lee a los niños, cuando se realizan los intercambios posteriores a la lectura, parecería haber una focalización en el control sobre lo leído para verificar la comprensión de los alumnos.

Según lo observado en una de las salas:

Contextualización: los niños han investigado sobre diferentes animales y la maestra ha seleccionado el libro 'Animales bebés' de la colección *Abre tus ojos* de Editorial Sigmar para leerle a los alumnos. Sentada en una silla, con los niños alrededor sentados en el piso, inicia la situación. Antes cantan una canción (de las manitos).

D: ¿Se acuerdan qué estuvimos investigando?

Ñ: Sí....

D: ¿Sobre qué?

Ñ: De animales... pingüinos...

Ñ: Mariposas

Ñ: Elefantes...

Ñ: Algunos viven en el zoológico, otros en el agua...

D: Bueno, yo ahora les voy a leer un cuentito sobre animales... (Tiene el libro en la mano y lo muestra. La docente va leyendo el libro -texto informativo para niños- en tono de cuento. Mientras lee va mostrando las imágenes, y los niños hablan sobre lo que ella va leyendo, se fijan en las imágenes. Cuando aparece la imagen de un

⁸⁵ Bernstein define a los códigos como principios que regulan los sistemas de significación, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran modos de actuación. Distingue el código "restringido" del código "elaborado". El código restringido depende netamente del contexto y es particularista, está enmarcado en el ámbito de la producción (material) y es empleado por la clase trabajadora. El código "elaborado" no depende del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción (ideológica, reproducción del control simbólico) y es empleado por la clase dirigente.

leopardo, cuentan entre todos la cantidad de patas. Les hace preguntas sobre lo que lee)...Chanchos... a ver, yo leo y después ustedes hablan, ¿sí? (lee información del texto)

Ñ: (Hablan sobre lo que lee la docente o sobre las imágenes, mientras ella lee)

D: Perro (lee información, no marca la escritura)

Ñ:(hablan y se mezcla lo que la docente lee con lo que ellos aportan).

D: Cervatillo, ¿vieron que es como el bambi del zoo?... (Lee información)...Gorila (lee información)

Ñ: (preguntan por la imagen del texto)

D: Y colorín, colorado....

Ñ: Este cuento se ha acabado...

D: A ver, ¿vos lo podés contar de nuevo? (se dirige a un niño.

Ñ: (Cuenta nuevamente, como puede lo que se leyó)

D: (Hace preguntar, para controlar la interpretación del texto leído)

Ñ: (con el libro en la mano, algunos compañeros lo van mirando y hablan sobre el libro, repitiendo lo que se leyó. Luego los niños hacen animales con masa) (CEC A G1)

Asimismo no hay ninguna variante en los intercambios ya sea para los textos literarios como para los textos informativos, para las leyendas, poesías, etc. Aquí volvería a aparecer un formato escolarizado y fijo de abordaje de los textos.

Por formato escolarizado entendemos, como ya se explicó antes, a la lectura que realiza el docente, de igual manera para todos los tipos de texto, y a las actividades semejantes que se realizan luego de la lectura, independientemente del tipo de texto que se lea: se responden preguntas o se renarra para controlar o evaluar la comprensión, y se realiza una actividad manual, propia del ámbito escolar: trabajo con masa, dibujo, láminas.

Nemirovsky (1999) explica, haciendo un análisis de las prácticas de lectura que se realizan usualmente en los ámbitos educativos, que los materiales escolares para leer son siempre textos instructivos porque, después de leerlos (completamente o en partes) hay una lista de preguntas para contestar o de tareas para resolver. Por esto aduce que los textos se presentan exclusivamente para hacer algo específico con ellos, distorsionando la práctica de la lectura. A su vez, todos los niños deben hacer lo mismo con todos los textos.

Respecto del espacio de intercambio después de la lectura del docente, en esta estructura fija de enseñanza, la maestra realiza algunas preguntas que apuntarían a que los niños demuestren qué entendieron de lo que se les leyó. Otra opción es volver a contar la historia, que tendría la misma función: controlar la interpretación. En este sentido, Solé (1993) afirma que en la escuela, la mayoría de las veces, el objetivo principal que preside a las tareas de lectura es contestar preguntas sobre el texto. Esto podría ser uno de los propósitos de lectura de un texto y esto es un contenido de enseñanza. Pero si esta es la única situación habitual –como se ha observado en esta estructura fija de enseñanza-, según la misma autora, no es de extrañar que lo que

aprenden los alumnos en la escuela en relación a la lectura se circunscriba sólo a algunos aspectos, a algunos usos que se fomentan y que su utilidad y función fuera de la institución se vea muy reducida. La autora afirma que cuando la estructura lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura por sobre otros, es decir, leer o escuchar leer para luego responder preguntas del docente.

Por lo observado, la idea de comprensión e interpretación que sustentan las docentes se basaría en volver a decir lo que está escrito/lo que se escuchó a partir de la lectura del docente; en la medida que esto se pueda reproducir –volver a contar– se considera que se entendió. Se podría pensar que, para las docentes, el sentido ya está en el texto y los niños deberían poder extraer – todos de la misma manera– el mismo significado.

De acuerdo a lo que expresa Lerner (1985) tradicionalmente la comprensión ha sido concebida como la extracción del significado emitido por el texto. Por tanto, el lector se limitaría a extraer el significado del mismo.⁸⁶

En relación a la concepción de lectura que se sostiene, desde una perspectiva histórica, siguiendo a Dubois (1989) hasta los años '60 aproximadamente, la lectura fue considerada un conjunto de habilidades, como un proceso divisible en sus partes componentes, siendo la comprensión una de esas partes. El sentido de la lectura estaba ya en el texto, por tal, la función del lector era extraer el sentido del mismo.

En palabras de las docentes, luego de la lectura del maestro:

Y narrar, contar...lo que más hacemos es que yo les lea y después hablamos sobre el cuento. (Doc. CEC A G1)

⁸⁶Desde nuestra perspectiva, Lerner (2001) afirma que la evaluación en la institución escolar es necesaria, pero la prioridad de la misma debe terminar donde empieza la prioridad de la enseñanza. Es decir, si la evaluación predomina sobre la enseñanza, sobre los objetivos didácticos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza, porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de controlar. Asimismo plantea la necesidad de que el control sobre la comprensión no quede solo en manos del docente, sino que sea compartido por los niños, en post de formar lectores cada vez más autónomos, competentes y críticos.

‘En vez de estar depositado sólo en el maestro, el control de la validez es entonces compartido con los niños: el maestro mantiene en privado –durante un período cuyos límites él mismo determina en cada caso– tanto su propia interpretación del texto como su juicio acerca de la o las interpretaciones formuladas por los niños y los impulsa a elaborar y confrontar argumentos, a validar (o desechar) sus diversas interpretaciones (...) finalmente, cuando el maestro considera que la aproximación al texto que se ha realizado a la comprensión del texto es suficiente o que ya se han puesto en juego todos los recursos posibles para elaborar una interpretación ajustada, convalida aquella que considera correcta, expresa su discrepancia con las otras y explicita argumentos que sustentan su opinión’. (Lerner, 2001: 149-150)

Después de la lectura del docente, se realiza la renarración a cargo de algún niño o el docente formula preguntas sobre la imagen o sobre la trama. (nota del cuaderno de campo- CEC A G1)

Se desarrollan situaciones según vayan surgiendo. Por ejemplo, la lectura de cuentos (del docente a los chicos). Luego se hacen preguntas sobre lo leído. (Doc. CEC A G2)

La similitud en el trabajo tanto con textos literarios como con los informativos aparece también en las planificaciones de los docentes, como por ejemplo cuando se plantea, en el proyecto que se presenta a continuación, 'Escuchar cuentos, poesías, rimas, adivinanzas acerca de los animales y dibujar los mismos y escribir como a ellos les parece'.

Proyecto "Los animales"

Contenidos:

Comunicación oral: escribir- hablar

- La lengua como elemento socializador
- Los distintos tipos de discursos orales. Escucha y comprensión.

Comunicación Escrita: leer y escribir

- los diferentes portadores de texto,
- la lectura generadora de placer,
- posibilidades recreativas del lenguaje.
- lectura de imágenes

Actividades:

- presentar libros, revistas y video. Observar y comentar lo visto.
- Buscar en diccionarios la palabra "extinción"
- Narrar a partir de una secuencia de imágenes sobre animales
- Buscar información en la casa sobre animales
- Escuchar cuentos, poesías, rimas, adivinanzas acerca de los animales
- Dibujar los mismos y escribir como a ellos les parece (Planificación CEC A G1)

En relación a las actividades plásticas, manuales, etc., cabe preguntarnos ¿En qué ideas/concepciones/supuestos se basa esta estructura prefijada de enseñanza, que concluye siempre en situaciones de trabajo manual? ¿Por qué la lectura sería un disparador para concluir en esas actividades? ¿Por qué las situaciones de lectura concluyen siempre en actividades plásticas/manuales?

En relación a los documentos oficiales, paradójicamente, en la Comunicación para CEC 3/05 expresa:

‘Cuando lo que se observa en una clase es un grupo de alumnos en silencio sentados en sus mesitas desarrollando una tarea manual, no estamos ejecutando una tarea de enseñanza ni de aprendizaje que pueda ser liberadora, en el sentido freiriano del término. Aún cuando los niños la desarrollen con presunto interés, poco aporta esta práctica a la mejora de su rendimiento escolar certificable.

Corremos un riesgo ético pedagógico al pensar que porque los niños pueden presentar dificultades en los aprendizajes, lo que tenemos que hacer es desarrollar habilidades manuales. Un niño puede aprender a fabricar un lapicero

en cualquier espacio social: en su casa, en la iglesia, en el club, en la biblioteca popular, en un comedor comunitario.

Cuando esto ocurre nada diferencia a la institución educativa de estas otras instituciones.

Cuando el sentido de las instituciones –que se lo otorgan el tipo y calidad de prácticas que allí se desarrollan- se confunde por su similitud, algo del orden de lo fallido ocurre en las instituciones educativas.

El desarrollo del pensamiento implica una combinatoria de acciones, tales como observar, seleccionar, categorizar, comparar, describir, relatar, conducir, sintetizar, experimentar, sistematizar, resolver, entre otras. (...)'

A modo de ejemplo, se muestra lo que encontramos, en las observaciones realizadas y/o en las entrevistas a los docentes:

I: ¿Ahí lees siempre vos un cuento?

D: Ellos escuchan el cuento, hablamos sobre el cuento. Y después hacemos algún trabajo, lo que sea...

I: ¿Por ejemplo qué, un dibujo?

D: La vez que hicimos el dibujo primero habíamos escrito el nombre del cuento y después ellos hicieron el dibujo de lo que les gusto...y comúnmente hacemos eso...y sino hacemos la selección de los cuentos que estuvimos viendo, que diferencias vimos, cuando ya vimos mas de uno, eso... (Doc CEC B G2)

E: ¿Y ahí con los animales como trabajaron, con las láminas que me decías?

Doc: con láminas, hicimos algunos libritos de animales terrestres, acuáticos...Pintaron hojas, con una técnica especial, y ellos iban pegando según el hábitat, por ejemplo, si era verde, lo pegaban en los animales que andaban en la selva. (Doc CEC B G1)

Contextualización: La docente comenta que la clase anterior, la información que los niños tienen la sacaron de láminas y también ella les contó lo que decía el libro. Días anteriores también trabajaron sobre la alpaca y ella trajo láminas, y les contó sobre el animal -hay una producción colgada en el pasillo-. El proyecto de animales se termina con la confección de una lámina. En esta situación registrada, todos cantan una canción y se sientan en el piso. Los niños están sentados alrededor de la docente, mirando una lámina con fotos de animales y sus respectivos nombres.

-Se retoma la actividad de la clase anterior en donde docente y niños dialogaron sobre animales salvajes y domésticos, y la maestra comentó a partir de láminas ilustrativas de un libro de animales de Editorial Billiken-.

D: A ver ¿se acuerdan qué hicimos el otro día...?

Ñ: De animales...salvajes...

D: Bueno vieron esta lámina (es una lámina con animales salvajes y domésticos), a ver ustedes me van a ir diciendo, cuando yo señalo, si son salvajes...

Ñ: Sí...

D: (va señalando la imagen y los niños responden. No se marca la escritura)

Ñ: hay animales que se pueden tener en casa y otros no

D: Claro, por ejemplo el león, que es salvaje...también hay domésticos y también algunos viven en el campo, como la vaca, el chanchito...en la granja...

Ñ: El caballo...

(Comentan la docente y los niños qué comen y dónde viven esos animales que están viendo en la lámina).

D: Y ahora vamos a jugar con masa, y ustedes van a elegir qué animales van a hacer...

Ñ: De color verde

D: ¿Qué animal habíamos visto y hablamos se puede hacer con color verde?

Ñ: yo... cocodrilo...

(Los niños se sientan en las mesas y la docente les da masa para hacer los animales). (Doc CEC A G2)

Por lo que se puede observar, existe una contradicción entre lo que se expresa en los documentos oficiales (Comunicación CEC 3/05) y lo que se muestra en los datos recogidos en las instituciones, donde las tareas manuales, plásticas, etc., son la forma usual de culminación de las situaciones en las cuales se lee.

Rastreando en textos tradicionales de didáctica para la formación docente, pudimos encontrar en Néricci (1973:141), que, cuando se plantea el diseño de un plan de clase, se nombran tres momentos, que culminan en la fijación/verificación de lo aprendido:

- Preparación de las condiciones para la realización de los objetivos previstos (motivación, revisión o articulación con la experiencia anterior).
- Acción para alcanzar los objetivos, desenvolvimiento del tema con participación de los alumnos.
- Trabajo en torno a objetivos (fijación, ampliación y verificación del aprendizaje).

Asimismo, en algunas revistas para los docentes de Nivel Inicial⁸⁷, revistas que según las docentes ellas consultan para seleccionar determinados contenidos a enseñar⁸⁸, se encontró que, cuando se plantean propuestas de 'Unidades Didácticas' para los maestros, la estructura es la siguiente:

- Fundamentación / Objetivos / Contenidos
- Actividades Iniciales
- Actividades de desarrollo
- Actividades de cierre

Haciendo un paralelismo con los datos de nuestra tesis, en estas revistas, aparece en las actividades iniciales la lectura del docente de un cuento. Luego, la realización de preguntas, algunas de ellas relacionadas con lo que ocurrió en la historia, con los personajes, y otras actividades que no se relacionan directamente con la trama de la historia ni con la forma en qué esta contada, ni con los personajes. Por ejemplo, se lee 'Los Tres Chanchitos'. Luego se realizan preguntas del estilo ¿Cómo construirían ustedes una casa? ¿A quiénes pedirían ayuda?, etc.

⁸⁷ Revistas consultadas, a modo de ejemplificación: 'Maestra Jardinera. Nivel Inicial. EDIBA. Auspicio del Ministerio de Educación de la Nación. (Nº 115 Año 2006; Nº 38, Año 1999; Nº 88, 94, Año 2004; Nº 141, Año 2008; Nº 124, Año 2007; Nº 144, Año 2009).

⁸⁸ Ver capítulo 4 La construcción/invención del contenido escolar en el CEC

En las actividades de desarrollo se plantean ya actividades plásticas, a saber, por ejemplo: hacer un dibujo de la casa propia. En las actividades de cierre se plantea, por ejemplo, 'Armar por grupos una casa fantástica'.⁸⁹

En síntesis, lo que se puede observar es que hay una similitud entre lo que se plantea en las revistas para docentes de Nivel Inicial y lo que los docentes realizan en el CEC. Otro aporte a esta idea de estructura fija de enseñanza que emerge de los datos, tendría su base en lo propuesto por Herbart (1776-1841), pedagogo alemán, y discípulo de Kant, considerado el fundador de la pedagogía científica. El modelo instruccional herbartiano plantea una serie de etapas o pasos, a saber:

- 1.- Claridad en la presentación del contenido (etapa de demostración del objeto).
- 2.- Asociación de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de comparación).
- 3.- Sistema, por el cual el nuevo elemento es colocado dentro de un todo ordenado (etapa de generalización).
- 4.- Método o aplicación a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de aplicación).

Según Feldman (2010) la psicología de Herbart no alcanzó excesiva aceptación durante su vida. Los cuatro grados que organizaban la instrucción – claridad, asociación, sistema y método – no tuvieron mayor impacto en las prácticas escolares. Pero algunas décadas después su reelaboración hizo de esta concepción una de las más influyentes en la pedagogía y mantuvo cierta importancia en la formación de maestros hasta mediados del siglo XX.

En la configuración didáctica hallada en los grupos de los CEC, podría verse como en las situaciones de lectura en las salas (que funcionan como motivación o disparador para enseñar determinados contenidos), aparecería la idea de aplicación de lo aprendido a las situaciones concretas. Cuando decimos 'lo aprendido' en nuestro caso estamos pensando, de acuerdo a lo observado, en que los niños elaboren, por ejemplo, títeres que representan los personajes del cuento que se les leyó; que puedan hacer mascotas de plastilina teniendo en cuenta lo que se trabajó sobre los animales, etc. Además, recordemos lo que explicitaban los docentes sobre la relación entre edad y posibilidades de aprender de los niños, con lo cual, lo que puede aprender un niño pequeño y las diferencias que hay entre edades diferentes en relación a esto, los docentes estarían pensando que lo que pueden aprender estos niños en el CEC estaría más ligado a lo manual, lo decorativo, etc. y no a otro tipo de aprendizajes, que serían más complejos.

⁸⁹ Revista Maestra Jardinera. Nivel Inicial. EDIBA. Año XII. Nº 124.

Respecto de la idea de actividad⁹⁰, presente en la estructura prefijada de enseñanza encontrada en nuestros datos, según Luzuriaga (1958) el desarrollo histórico de la idea de actividad es paralelo en cierto modo al de la Educación Nueva, pero tiene precursores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel.⁹¹ Este último recomienda que *'Todos los niños, todos los muchachos y jóvenes, sin excepción alguna, cualesquiera que fuesen su situación y clase, deberían emplear por lo menos una o dos horas diarias en un trabajo serio, en la producción de objetos determinados'* (En Luzuriaga, 1958: 31)

Al decir de Luzuriaga (1958) la idea de actividad⁹² constituye la base de todos los métodos de la nueva educación, llamados por esto, métodos activos. Como se menciona en otro capítulo, el movimiento escolanovista ha tenido impacto, de distintas formas y en distinto grado, en la formación de docentes para el Nivel Inicial y en las prácticas de los mismos en los Jardines de Infantes. La importancia del juego en las propuestas pedagógicas, el énfasis en los intereses y necesidades de los niños, la importancia de la actividad de los sujetos, como centro de las propuestas, podrían ser ejemplos de esto.

Estas ideas de actividad y estructura fija, podemos relacionarlas con lo que Luzuriaga (1958: 34) expresa:

'En la zona de la vida sensorial tenemos actividad manual, con la manipulación y la construcción de materiales, con los juegos educativos y el material didáctico autocorrector, como los empleados en los métodos Decroly y Montessori. En la zona de la emotividad se hallan todas las actividades estéticas, basadas en la necesidad de autoexpresión del niño que se revelan en el modelado, pintura, dibujo, canto, música, danza, etc.,

⁹⁰ Esto se continuará abordando en capítulo 4.

⁹¹ Según Luzuriaga (1958) Froebel –creador de los Jardines de Infantes- fue un precursor de la Educación Nueva y ha visto, como pocos, el valor de la primera infancia para la vida; ha acentuado la significación de la actividad libre y creadora en el niño; ha revelado el papel decisivo de la vida sensorial y orgánica en la educación primera; ha creado un sistema de dones y ocupaciones valioso; ha descubierto el valor del juego en la educación y ha reconocido la significación de la educación estética y emotiva.

⁹² Además existen, entre otras, según Luzuriaga (1958) en la zona de la vida orgánica y física la actividad del movimiento espontáneo, la libertad de traslación, y sobre todo, la actividad del juego en sus dos formas esenciales, como juego libre, espontáneo, y como juego organizado. En la zona intelectual se encuentra el aprender basado en la propia experiencia y en el trato con el ambiente inmediato, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del medio, la investigación de nuevos hechos, la colección de cosas y seres, etc. en la esfera moral, tenemos, ante todo, la orientación de la conducta en una forma viva, no enseñada ni impuesta, el espíritu de iniciativa, el sentido de la responsabilidad, la práctica de la libertad, la disciplina autoimpuesta, en suma, la realización de los valores éticos. Finalmente, en la esfera social se halla la vida en comunidad, la autonomía de los alumnos, el sentido de la solidaridad, de colaboración y mutua ayuda, así como las diversas formas de la colectividad escolar.

así como en las manifestaciones puramente literarias, cuentos, narraciones, fábulas, aventuras, etc.’.

El mismo autor resalta que, para que esta idea de actividad pueda llevarse a cabo, deberían cumplirse, entre otras, ciertas condiciones:

‘La actividad no es libre, caprichosa y desordenada, sino que tiene que estar dotada de sentido, tiene que realizarse con un objetivo definido. Además no puede separarse de los contenidos culturales y sociales que han de proveer la educación, es decir, ha de estar incluida en un plan o programa de trabajo. Asimismo ha de partir de las necesidades, intereses y aspiraciones reales de los niños, pero ser realizada a término y no interrumpirse arbitrariamente conforme a los deseos del momento. Además a medida que avanza el proceso de la educación, las actividades se van espiritualizando, elevándose a tipos cada vez más humanos: el juego libre se convierte en juego organizado; la manipulación de materiales, en trabajo. El trabajo físico, manual, precede al intelectual; la actividad libre a la actividad organizada; la unión espontánea a la colectividad disciplinada. Pero nunca se suprime del todo las etapas anteriores: el trabajo no sustituye totalmente al juego, ni las reglas de disciplina a la actividad espontánea’. (1958: 35-36)

Retomando los datos analizados en los cuales aparece claramente la actividad de los alumnos como finalización de una secuencia de trabajo, encontramos en Calzetti (1939: 203-204):

‘(...) los trabajos de los alumnos están presentes en toda la obra educativa. Estos pueden dividirse en distintas clases, según sea la forma que afecten: los hay plásticos, pictóricos, gráficos, escritos y orales. Todos ellos, salvo los orales, son el producto de la actividad manual. Se denomina manualidades al modelado, en arcilla o plastilina, al recortado, el acartonado y la confección de modelos y objetos en madera y algunas veces en hierro. Las expresiones gráficas del niño deben también ser motivo de trabajo escolar. El Niño siente desde la infancia la necesidad de expresarse gráficamente: lo hace por medio del dibujo, tratando de representar con él objetos que ocupan su pensamiento. Es la forma más elemental de lenguaje escrito. Los hay varias clases: dibujos libres o espontáneos, con los cuales expresa aquello que siente o piensa sin limitaciones de ninguna clase. Es propio más bien de la segunda etapa de la infancia, entre los 3 y los 6 años. Dibujos temáticos, que corresponden a un asunto determinado. Se narra, por ejemplo, una historieta

y se les pide a los alumnos que dibujen a su manera, lo que el asunto les sugiere; o a la inversa. Es este un trabajo de gran utilidad’.

En el mismo sentido, y en relación con la actividad de los alumnos, Néricci (1973: 206-209) plantea, dentro de las ‘Fuentes y técnicas para la motivación’ a la experimentación:

‘Una tendencia común a todos es la de hacer algo. (...) Deben plantearse actividades de realización, por parte de los alumnos, en todas las disciplinas, llevándolos a actuar física e intelectualmente. Los talleres deben imperar en las escuelas. La cátedra de trabajo manual merece ser prestigiada al máximo, al punto de articularla con todas otras disciplinas’.

Asimismo, menciona, dentro del mismo apartado ‘Actividades de acuerdo con las posibilidades de cada uno’: *‘nada desanima y aleja más al educando de la escuela que el hecho de imponerle tareas que estén por encima de sus posibilidades. De ahí que sea una buena técnica de motivación propiciar actividades en las cuales él tenga las mejores probabilidades de salir bien’.*

La misma autora plantea bajo el título de ‘Fijación e integración del aprendizaje’, que es necesario, como cierre de un proceso de aprendizaje, una labor de integración. Plantea al aprendizaje como un proceso, una secuencia que consta de tres fases: sincretismo, análisis y síntesis. Esta última corresponde a la integración.

Avolio de Cols (1975) dentro de lo que denomina aprendizaje, plantea a la actividad como las respuestas, las conductas que el alumno da frente a situaciones planteadas. Pueden ser externas, observables, como correr, leer, etc. También pueden ser interior no observable, como pensar, reflexionar, etc. La actividad interior sólo puede conocerse a través de la expresión sea verbal, plástica o dinámica; por ejemplo, si expresa lo que ha interpretado a través de un gráfico o esquema. El aprendizaje implica también actividad en dos sentidos: actividad receptiva y actividad creativa. Por la primera- leer, escuchar, etc. el sujeto interioriza lo aprendido. Por la segunda, que puede ser interna o externa, el sujeto sobre la base de los estímulos recibidos, realiza una elaboración creadora.

Cabría pensar entonces que la actividad de los niños sería entendida como una fase de aplicación de lo aprendido. Asimismo, como ya se explicitó, la lectura es motivadora y disparadora para la enseñanza determinados contenidos (los colores, las estaciones del año, etc.) y que esta secuencia de trabajo sistemáticamente finaliza en actividades manuales/dibujos, etc. que realicen los niños.

En síntesis, en todos los grupos observados y a partir de las respuestas de los maestros, se encontró una configuración didáctica a la que denominamos estructura fija de enseñanza, que parece tener su raigambre en distintos aportes de teorías educativas como la Escuela Nueva así como en la tradición pedagógica del Nivel Inicial. Según Cols (2007) en referencia al movimiento de la Escuela Nueva, en el plano didáctico la idea de actividad es de crucial importancia, y asimismo, la idea del 'se aprende haciendo' que es parte, hoy en día, del discurso de muchos docentes.

Es dable seguir ahondando en este tema, tratando de responder qué hace que exista esta estabilidad en las prácticas de lectura en las situaciones didácticas, en la variedad de salas observadas. Esto será objeto de abordaje en el próximo capítulo.

4.- Conclusiones parciales

En este capítulo se analizaron las prácticas de lectura que realizan y/o proponen los docentes en las situaciones didácticas en las salas, en el contexto de la Educación Complementaria.

Podríamos decir que los hallazgos más significativos del mismo son:

-En las salas de los CEC se desarrollan prácticas de lectura en situaciones didácticas donde el docente lee a los niños (cuentos, en mayor medida, y algunos textos informativos, nanas, leyendas, poesías) y situaciones donde los niños leen por sí mismos (especialmente lectura del nombre propio y letras).

-En las situaciones didácticas observadas en las salas y analizando las prácticas que los docentes realizan en las mismas, se observó de forma regular una estructura fija de enseñanza.

Esta configuración didáctica hallada, que se encontró sistemáticamente en las situaciones donde el docente lee a los niños y de forma bastante regular cuando los niños leen por sí mismos, se basa en tres situaciones internas:

- El docente lee a los niños (cuentos, textos informativos, leyendas, etc.); luego se realiza un intercambio, en el cual los niños responden preguntas que realiza la docente, casi siempre 'para controlar la comprensión de los niños', 'ver si entendieron y qué entendieron', por ejemplo, renarrando lo leído y, para finalizar la secuencia de trabajo, los niños realizan una actividad manual, concreta, plástica, decorativa o, en un solo caso, de copia del título del cuento.
- Cuando los niños leen por sí mismos, por ejemplo el nombre propio, para finalizar la secuencia de trabajo, realizan alguna actividad manual, concreta,

plástica (Ej.: dibujo, manualidad con plastilina, pintura, etc.) y/o pueden pegar papelitos a las letras.

-Se pudo observar que la idea de actividad manual, plástica, etc. es la forma hegemónica para la culminación de las secuencias de enseñanza. Es decir, este tipo de actividad emerge de los datos como eje estructurante de las propuestas de intervención en las salas. En este sentido intentamos ver la influencia de diferentes autores tradicionales -y que han estado presentes en la formación docente-, así como de corrientes pedagógicas (por Ej.: la Escuela Nueva) que podrían explicar la permanencia de muchas de estas ideas en las prácticas actuales de enseñanza, además de algunas formas de enseñanza legitimadas en la tradición de enseñanza del Nivel Inicial.

-A partir de esta estructura prefijada de enseñanza en las salas, se abordó el tema de los intercambios después de la lectura del docente a los niños, como espacio de control de la comprensión, vista ésta como reproducción de lo que está en el texto y el formato escolarizado en el tratamiento de los textos y la lectura en las salas.

-Aparece la lectura como disparador o motivación para aprender otros contenidos y, a su vez, se abordó la enseñanza de la lengua escrita y los híbridos en las propuestas: el tratamiento de la lectura como una práctica social y asimismo, un énfasis puesto en el aprendizaje de las letras. Esta idea se sustenta en una concepción de lectura, para cuyo aprendizaje se debería aprender, en primera instancia los elementos menores que componen las palabras, es decir, las letras.

Capítulo 4

La estabilidad en la variedad. La invención de lo complementario

(...) la captación de lo singular pasa necesariamente por una comprensión de lo general; y podría decirse que no hay nada más general que lo singular (...). Para comprender lo social en el estado plegado, individualizado, hay que tener un conocimiento de lo social en estado desplegado; (...) para dar cuenta de la singularidad de un caso hay que comprender los procesos generales de los que ese caso no es sino el producto complejo' (Lahire, 2005: 169)

Este capítulo tiene como propósito retomar lo abordado en capítulos anteriores, para poder integrar y sistematizar algunas ideas que han surgido en el análisis y aportar nuevas significaciones y sentidos. Asimismo intentamos comparar algunos datos analizados en los CEC (A y B) con los obtenidos en el Jardín de Infantes (C). Por otro lado, se intentará continuar explicando el contexto de surgimiento de algunas ideas, concepciones, prácticas, etc., analizando su estabilidad en la variedad de situaciones observadas y entrevistas realizadas, la construcción de los saberes que portan los docentes, las intervenciones que realizan, el sentido que le adjudican a las mismas y los contenidos que enseñan en las situaciones didácticas observadas.

1.-La estabilidad en la variedad...

Una de las preguntas que emerge del análisis de los datos que se ha realizado en capítulos anteriores es por qué y qué hace que exista en los dos CEC (A y B) y en los dos CEC y las salas del Jardín de Infantes (Institución C)⁹³ cierta estabilidad en diversas prácticas de lectura en las situaciones didácticas observadas, así como en determinadas concepciones, como por ejemplo, en las ideas que los docentes sostienen respecto de qué se puede y que no se puede enseñar a un niño pequeño en las salas del CEC, en relación con la edad y las posibilidades de aprender a leer, entre otras.

Es decir, porqué existe estabilidad de las prácticas y concepciones entre los docentes de las salas de los dos CEC (A y B) y las dos salas del Jardín de Infantes (Institución C).

Una de las cuestiones que explicaría esta similitud (y estabilidad) sería la laxitud en la definición de la educación complementaria, la definición por la negativa, respecto de lo que tendría que hacer en un CEC (por ejemplo, 'es hacer lo que no se hace ahí' —a veces

⁹³ Se llamará Institución C al Jardín de Infantes observado.

sólo desde el plano de lo declarativo), la definición metadiscursiva (por ejemplo, 'complementario es complementar') que fueron abordadas en el Capítulo 2.

Por este motivo es que se emularían en las salas del CEC lo trabajado en las salas del Jardín de Infantes, es decir habría una especie de isomorfismo (Davini, 1995) entre ambas instituciones.

Asimismo, otra explicación sería que las formas de intervención en las salas de Jardín de Infantes son la forma hegemónica (y que está legitimada en la formación de estos docentes y en su socialización profesional) y al no estar claro como hacerlo en los CEC, aquí se interviene emulando al Jardín y/o construyendo, en algunas ocasiones una forma de resolución local de esta problemática (a nivel institucional) como han explicitado los sujetos de la investigación.

En relación al isomorfismo con las salas del Jardín de Infantes, aquí se muestran ejemplos de registros de clase⁹⁴ de dos salas de un Jardín de Infantes al que concurren alumnos del CEC A en contraturno. En los mismos se pueden ver similitudes en las situaciones observadas en los dos CEC.

Contextualización de la situación: los niños están sentados en el piso, alrededor de la docente. Ella les va a leer un cuento.

D: ¿cómo hacemos, primero les leo y después muestro los dibujos o al revés?

Ñ: Lo lees...

D: Bueno, se llama "Pucho, el perrito". (Lee con entonación de cuento. Va leyendo y muestra imágenes; ella y los niños hacen comentarios durante la lectura). Y colorín, colorado...

Ñ: (todos) Este cuento ha terminado...

D: ¿A que jugaría Pucho con el nene?

Ñ: A la pelota...

Ñ: Con una pelota, para saltar...

Ñ: Al agua...

Ñ: Con una palita, con un hueso...

D: ¿Y antes de ser un perro, Pucho, que podría haber sido?

Ñ: Vaca...

Ñ: gato...

D: ¿Y qué hubiera pasado sino se hubiera encontrado a alguien?..

(...)

D: Les voy a contar, miren como se llama..."100 cuentos para leer antes de dormir" (lee mostrando la tapa del libro y marca la escritura) Alguien diga un número a ver....

Ñ: ocho...

D: ¿Cuál será el ocho? (muestra dos páginas en las que están el 7 y el 8)

Ñ: (varios) ese... (Por el 8)

D: Se llama "La luna en tobogán"... ¿Se los leo primero también y después se los muestro?

Ñ: (varios) sí...

D: (lee) "A la luna le gustaba curiosear..." ¡Uh...qué difícil...! ¿Qué será curiosear...vamos a buscar en el diccionario? Yo busco la letra con la que empieza curiosear... ¿cuál es? ...

Ñ: La "ce" de casa...

D: Bueno y si yo digo "cu..." ¿Cómo va?

⁹⁴ Ver Anexo 6

Ñ: Con la "u"...

D: (les lee la definición de curiosear y da ejemplos. Cambia el cuento porque es parecido al que leyeron ayer. Lee otro cuento, con expresión y va haciendo comentarios; muestra la imagen y explica. Toma dos libros, el que esta leyendo ahora y otro que han leído antes). ¿Qué personajes son parecidos entre los dos cuentos?...¿Cuál es el personaje de este cuento....

Ñ: Pucho y el nene....

D: Bien, y en este (por el otro cuento).

Ñ: Un perro y un nene

D: Bien, pero que tienen de diferente este cuento?

Ñ: Uno tiene la letra abajo y otro arriba

Ñ: Tiene dibujos chiquitos y el otro grande...

Ñ: Tiene números (por el cuento que se llama "100 cuentos para leer antes de dormir")

D: ¿tiene pocas o muchas palabras?

Ñ: Este tiene pocas...

D: Ahora va a leer un nene... (Me dice que va a leer la imagen. Ella lee el título y marca la escritura)

Ñ: (Empieza a leer las imágenes, comentando lo que ve y agregando cosas; muestra a sus compañeros las imágenes). (Doc Institución C- Sala 5 años)

Contextualización: La situación se basa en que la docente muestre un cartel, los chicos digan de quien es (que cada niño lea su nombre propio) y luego colgar el cartel en un pizarrón. Los niños están sentados en el piso, en ronda. La docente esta en el frente, sentada en una silla).

D: Hoy vamos a jugar con los nombres nuestros...a ver (toma el cartel de EZEQUIEL). ¿Quién es el dueño?...

Ñ: (No responden).

D: (Lo deja y toma el cartel de ANGELO)... ¿De quién es este cartel?

Ñ: (No responden).

D: (Deja ese cartel, toma el de PATRICIO). ¿De quién es este cartel?...

Ñ: (No responden)

D: Si estos nenes escriben su nombre en la hoja, tienen que saber leerlo.... A ver este (Toma el cartel de CELINA). ¿Cuál es?

Celina: Celina....

D: Muy bien Celina, te felicito.....a ver este (Por el cartel de ESTEBAN)

Ñ: (levanta la mano, pero no dice cual es).

D: Me parece que vamos a ir a casa a practicar el nombre como en 1810....a ver este nombre (Toma el cartel de RAFAEL) ¿De quién es este cartel?

Rafael: yo.... Rafael...

D: ¡Muy bien Rafael! A ver este... (VALENTINA)

Valentín: Valentín...

D: Valentín tiene razón, porque hay una nena que tiene nombre parecido... ¿qué otro alumno acá empieza como Valentín? (Me mira y me dice en voz baja) Viste que el se da cuenta...por la madurez...a ver este (Por ESTEBAN) ¿de quién es?

Ñ: No se...

Otros: No contestan

D: Es de Esteban. A ver este (YAMILA)

Ñ: (No contestan).

D: ¿cómo vamos a hacer para saber ahora cuando pierdan algo o hay cosas con nombres? A ver este.... (JUAN CARLOS)

Ñ: (No contestan)

D: A ver este (ALEXANDER)...este es un nombre largo...

Ñ: Empieza con la "a" de Andrés...

(Los nombres quedan pegados en el pizarrón). (Doc Institución C- Sala 4 años)

En estos registros se puede observar que existen similitudes en las formas de enseñanza respecto de lo analizado en los CEC. Un ejemplo de esto, como se ha

visto en el capítulo 3, es la lectura del docente a los niños de un cuento y el intercambio posterior a la lectura, con preguntas sobre el texto, para controlar la comprensión de los alumnos. Asimismo, uno de los niños pasa al frente a leer de nuevo el texto (según la docente), y va describiendo lo que ve en los dibujos.

Otro ejemplo es la lectura del nombre propio, situación prototípica de las salas de Nivel Inicial, como explicamos en el capítulo 3, con la cual se encuentran también similitudes en la forma de trabajo.

Otra explicación a la estabilidad de prácticas, situaciones y concepciones entre ambas instituciones podría ser que, en realidad, estas situaciones sean consideradas buenas situaciones para los propósitos de enseñanza que tienen los docentes del CEC y sean coherentes con lo que ellas pretenden enseñar y desarrollar en las salas con los niños pequeños, en el contexto de la educación complementaria.

Asimismo, vale aclarar que cuando se indagaron las concepciones que los docentes tienen sobre la educación complementaria, como ya se desarrolló en el capítulo 2, y como se explicitó anteriormente, los docentes aducen no tener demasiada claridad sobre qué hacer y cómo hacer en las salas del CEC, para construir su propia identidad como educación complementaria, razón por la cual es más probable que copien en algún sentido lo que se realiza en la institución a la que complementan.

En el mismo sentido, en las planificaciones de los docentes de la Institución C⁹⁵ aparecen contenidos (seleccionados del Curriculum de Nivel Inicial/revista para docentes del Nivel) y formas de trabajo/enseñanza similares que en las planificaciones de los docentes del CEC A y B. Esto se seguirá desarrollando más adelante.

También se encuentran concepciones compartidas respecto a determinados temas, en las tres instituciones observadas. A modo de ejemplo, se presentan algunos fragmentos de entrevistas a dos docentes de la institución C, que compartirían algunas concepciones con los docentes de los CEC A y B en relación, por ejemplo a la importancia de la edad de los niños y sus posibilidades de aprender a leer, las posibilidades de realizar determinadas tareas, la organización de los tiempos escolares, etc.

D: Yo lo que me parece fundamental es que se lleven aprendido la diferencia entre dibujo y escritura y qué es un número. Y que escriban el nombre. Ya a partir de agosto tienen que escribir su nombre

(...)

D: Allá puede haber lectura mía o que ellos manipulen...los dejamos que agarren libros, hay mesas con sillas, hay cuentos de tapa dura y blanda, tridimensionales...ahí tocan ellos...no es encasillarse en que yo lea y toque los cuentos

(...)

⁹⁵ Ver Anexo 6

D: y por ahí el cuento puede surgir de la necesidad de los chicos mas acelerados, entonces leo un cuento para tranquilizarlos....porque hay una diferencia entre lo que es la bibliografía y lo que se da en la práctica. Viste que ahora hay una tendencia a que hay que contar un cuento y no hay que decir nada, no hay que comentar el cuento...que el chico escucha, porque el chico escucha el cuento por placer...porque yo es como cuando veo una película, después no me pongo a hacer el resumen de la película..Porque viste que diez años atrás estaba esto de contás el cuento y los nenes dibujaban el cuento. No es tan horrible que lo dibujen si les gusto, pero bueno, pero por ahora es criticado, no esta bien. Pero creo que el criterio del maestro, no hay que hacer cien por ciento una cosa u otra. Hay que tener criterio. Hay que saber ubicarse.

(...)

D: porque vos por más que se digan grandes cosas, hay que bajarlo a la cabeza del chico...porque algunos si van a escribir...pero si respetamos esto de lo madurativo y psicológico no se puede exigir si o sí que en sala verde va a salir escribiendo...

D: ahora ellos van a armar los grupos, por la edad que tienen, nunca es fijo... (Doc Institución C Sala 4 años)

D: Sí, no quiero contar el cuento y quedarme en eso, porque no tienen significado; vos cuando haces una actividad tiene que ser significativa para el nene...y lograr el interés de ellos, porque sino ellos no tienen interés, tampoco tiene significado...

(...)

D: les leo una poesía y después en forma grupal la podemos inventar...cuando yo les leo la poesía, lo mismo que la lectura, primero puede haber palabras que ellos pueden no llegar a entenderlas, entonces para eso siempre tenemos el diccionario al lado, y vemos que palabra suena parecida a otra, entonces ahí resulta la poesía. También jugamos con adivinanzas. Primero yo se las leo y ellos van adivinando y después el dibujo...

(...)

D: Claro, aparte el cuaderno que nosotros usamos es con renglones, y ellos saben que cuando terminan van al renglón de abajo, y empiezan de izquierda a derecha...igualmente la lateralidad la conocen a partir de los seis años, pero ellos, pero ellos saben que cuando terminan el renglón van abajo y empiezan de izquierda a derecha... (Doc Institución C Sala de 5 años)

Entre las similitudes encontradas, teniendo en cuenta lo que se ha desarrollado en capítulos anteriores, podemos citar:

La edad y la madurez aparecen en estos docentes como criterios importantes- y marco delimitante y determinante de lo que se podría enseñar en el Jardín de Infantes a estos niños, por ejemplo cuando dicen; 'pero si respetamos esto de lo madurativo y psicológico, no se puede exigir si o sí que en sala verde van a salir escribiendo...' También esta idea se sostiene y tiene su correlato con la organización de los tiempos escolares, como ocurre en los CEC: 'Ya a partir de agosto tienen que escribir su nombre'.

En relación a las prácticas de lectura de los niños más pequeños, aparece como en los CEC la idea de manipulación de textos (tocarlos, tenerlos, etc.) pero no aparece, en las expresiones de los maestros ni en las planificaciones la palabra leer.

Según expresa una de las docentes, 'cuando yo les leo la poesía, lo mismo que la lectura de cuentos, primero puede haber palabras que ellos pueden no llegar a entenderlas, entonces para eso siempre tenemos el diccionario al lado'. Aquí aparecería una concepción de lectura y comprensión: para poder entender un texto se necesitaría saber todas las

palabras, o sea, el todo sería la sumatoria de las partes (palabras). En relación con esto, en los CEC aparece la idea de comprensión entendida como volver a decir lo que se escuchó de la voz de los docentes, y en los intercambios luego de la lectura, la práctica de volver a narrar, contar lo que la maestra leyó.

Aparece en estos datos, como en los CEC, las situaciones de lectura del nombre propio, como situación prototípica de lectura en las salas del Nivel Inicial⁹⁶.

Asimismo, el docente lee a los niños cuentos, poesías, adivinanzas. Uno de los sentidos de esta lectura, así como se explicó en el capítulo 3, es en este caso, según una de las docentes: 'Leo para....tranquilizarlos'. Es decir, volvería a aparecer la lectura con una función específica, pero no como práctica formadora en sí misma.

Asimismo, una de las docentes aclara en relación a la lectura por placer: 'Viste que ahora hay una tendencia a que hay que contar un cuento y no hay que decir nada porque el chico escucha el cuento por placer', aunque luego aclaran ambas docentes que la actividad plástica (dibujo) está al final de cada situación de lectura: 'Primero yo se las leo y ellos van adivinando y después el dibujo'; 'No es tan horrible que lo dibujen si les gusta, pero bueno, pero por ahora es criticado, no está bien. Pero creo que el criterio del maestro, no hay que hacer cien por ciento una cosa u otra. Hay que tener criterio. Hay que saber ubicarse'.

Aquí podría verse también la convivencia de distintos enfoques, ideas, que se entrecruzan en las prácticas de los docentes, y que son entendidas por ellas, en muchos casos, como modas pedagógicas.

Encontramos aquí nuevamente la idea de estructura fija de enseñanza: primero la lectura del docente, luego un intercambio entre el docente y los niños, y para finalizar la secuencia de enseñanza la realización de un dibujo: 'Que se lea y se haga dibujo (aunque ahora se diga lo contrario)'.

En relación a los contenidos que se enseñan y los criterios de selección de los mismos, según una de las docentes: 'Vos cuando haces una actividad tiene que ser significativa para el nene...y lograr el interés de ellos, porque sino ellos no tienen interés, tampoco tiene significado...'

Por lo tanto, vuelve a aparecer, al igual que en los CEC, la importancia de los intereses y necesidades de los niños como eje estructurante en la selección de los contenidos/situaciones.

Habiendo comparado algunas situaciones de las salas de Jardín y de los CEC, y a partir de lo que se ha venido analizando en nuestra tesis podríamos decir, como se explicitó anteriormente en el capítulo 2, que lo complementario es lo que las docentes del CEC hacen, o lo que Terigi (2008) ha llamado 'invención del hacer', es decir que construyen esa definición de la educación complementaria y deciden qué hacer allí y

⁹⁶ Ver Capítulo 3

cómo, a partir de determinados acuerdos de trabajo en las instituciones, a las definiciones locales de lo complementario, de su formación como docentes de Nivel Inicial y a sus concepciones sobre este tipo de forma escolar⁹⁷. Parecería existir una definición nativa de lo complementario, que tiene sentido en el contexto local de cada CEC. Y en esta definición local copian, emulan las prácticas del Jardín de Infantes.

D: no baja nada para lo que es Jardín. Todo lo que es CEC esta todo bien estipulado lo que es primaria y grupo primarios. Que es el complemento de lo que van dando en la escuela. Pero en el jardín, no es lo mismo. (...) la marca distintiva la ponemos nosotros. O sea, como no podemos trabajar, o sea, sabemos por lo que nos dicen, lo que no podemos hacer...

E: Por la negativa

Doc: Exactamente. (...)

E: ¿Entonces sería, lo complementario es desde la institución y desde el docente?

Doc: claro, es el arreglo que hacemos entre las tres maestras de Inicial. Este año nos juntamos las tres maestras de inicial con la directora, las cuatro dijimos, 'bueno listo que hacemos, así, así, así' pero no es que te hayan dicho las opciones son estas. Se trabaja mucho lo que son valores y hábitos. (Doc CEC B G2)

E: ¿Pensás que hay cosas distintas a un Jardín?...

D: Y no se, porque viste que nosotros no tenemos unos contenidos, los contenidos los sacamos de jardín..No hay contenidos para CEC...

Doc: No es como el jardín que esta todos los contenidos uno por uno, bien reflejado lo que quiere, lo que se quiere dar...Todavía en CEC no... (Doc CEC B G1)

D: Nosotros tenemos que encontrar la forma de llegar en Inicial, sin que sea una copia de inicial... Porque... ¿Por qué los centros somos complementarios? Porque ahora lo tenemos bien claro, después de muchos años de elaboración... Que es la construcción nuestra....no somos solo complemento de la escuela primaria...Nosotros somos los que ayudamos a la comunidad escolar a fortalecer los aprendizajes desde nuestro lugar...entonces ¿qué tenemos? A las escuelas primarias y jardines, a las familias y a la comunidad en general (....) A ver, la construcción, partamos de la base también de que cada centro educativo es tan particular, que no podemos,..la comunidad escolar es diferente..Donde esta cada centro (...) ya no es mas el complemento porque dependes de...es el complemento porque vamos juntos en el camino. Antes era uno estaba mas arriba

⁹⁷ Según Sarlé (2000: 12-13) 'No se pone en duda que las cualidades *románticas* que se le adscriben al Jardín de Infantes, son positivas. El problema no reside en la existencia de estas cualidades o creencias, sino en la presión que este modelo tiene sobre maestros, padres, didactas y diseñadores del curriculum, que obliga a actuar conforme a dicho modelo, elaborando sólo prescripciones para un *niño ideal* y considerando al *juego* o las *actividades cotidianas* como *males necesarios*, sin promover otro tipo de acercamiento a la cuestión. Los problemas inherentes a la Educación Infantil parecieran tener que contemplar tanto las particularidades que asume la tarea del maestro como los niveles de conceptualización de los niños y las características de la enseñanza en el marco propio de la identidad del niño pequeño. Por otra parte, la fuerza de estas tradiciones transformadas en ritos, hacen ver la tarea del maestro como inapropiada o inadecuada frente a las innovaciones educativas actuales. El maestro parece ser el responsable de esta situación de "estancamiento" de la sala, cuando por años, sólo ha respondido, de manera fiel, a las directivas emanadas en los diferentes curriculum y publicaciones a su alcance. En las producciones referidas al Jardín de Infantes, casi no encontramos modelos interpretativos acordes a las particularidades del mismo. Sobresalen las prescripciones, en general pendulares en su formulación, que van desnaturalizando la tarea reflexiva del docente como constructor de las prácticas de enseñanza'.

y otro mas abajo...ahora es paralelo... desde ahí nos complementamos, lo que no pueda dar uno lo da el otro y viceversa, y viceversa. Antes era, parecía solo de un lado. Era ayudarle a primaria o al jardín a alfabetizar a los alumnos o a que tuvieran ciertos contenidos. Ahora es un ida y vuelta. (Directivo CEC B)

D: Con distintas formas. Yo te diría que lo que se trabaja en el jardín y acá...es inevitable, en cuanto a las rutinas, los horarios, los hábitos. La estructura organizacional, a grandes rasgos, porque cada uno trabajara de manera diferente, pero por ejemplo si hay una rutina, por ejemplo, escuchamos un cuento, buscamos la manera de que sea diferente. En cuanto a el lugar, a lo mejor los cambiamos de lugar.. El año pasado por ejemplo trabajamos con la alfombrita, este año hicieron ellos almohadones grandes, pintados. Buscarle que sea,... en el centro me siento en esto..En el jardín,...hablamos con los chicos 'que hacen ustedes en la hora del cuento en el jardín'...para buscar que sea diferente aunque sea de lo material, donde me siento, hasta que cuentos leen, que es lo que saben...lo mas rico es el intercambio. Muchas veces ellos cuentan los cuentos de allá.... (Directivo CEC B)

Es decir que influiría en la emulación/similitud de esas prácticas en las situaciones y la selección y tratamiento de los contenidos la formación inicial de los docentes que trabajan en las salas del CEC, la socialización profesional y como ya explicamos en capítulos anteriores, la escasa orientación (respecto a lo normativo y prescriptivo) que se les da los mismos.

Además, creemos que en esa invención de lo complementario, estarían presentes los saberes prácticos o experienciales (Tardiff, 2004: 37), que:

'Se originan en la práctica cotidiana de la acción docente y son, a su vez, validados por ella. Estos saberes son actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica. Por esto son prácticos, se integran a la misma, y (...) forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen la cultura docente en acción'.

En palabras del directivo del CEC B:

D: Mira las chicas están muy orgullosas de lo que hacen y ellas creen que con lo que ellas hacen, hasta te podría decir, que no necesitarían ir a un jardín...ellas trabajan mucho la parte de prealfabetización. Después del receso sobre todo en sala de cinco. Están muy atentas a esta cuestión de alfabetizar, si bien no compartimos que deben ser alfabetizados en cinco, pero si preparados para la alfabetización. Y nosotros tenemos otra ventaja, la mayoría de los chicos que son familias nuestras, pasan a primero y siguen viniendo. Entonces nosotros tenemos la historia personal del alumno y tenemos además el nexo. Entonces nosotros sabemos que ese alumno va a tener problemas o tiene problemas...y entonces con ese alumno trabajamos más.

E: Y las maestras son formadas para jardín... ¿Piden ellas alguna, tienen dudas respecto de 'que hago con lo complementario'?

D: Si, mira yo tengo la experiencia de que la mayoría de las chicas son de muchos años acá. Ya ahora lo tienen más incorporado el rol que desempeñan como docente de inicial en CEC. Igual cada año la gran duda es como hacemos para hacer diferente la llegada, como llegamos de manera diferente con los chicos, porque ellas lo que siempre marcan es que los chicos se aburren, y por

ejemplo si les cuenta la fábula determinada en el jardín, no quieren tener las mismas porque los chicos después no las quieren ver, o no quieren estar...entonces siempre están buscando, indagando, no usan mucho la maestra jardinera...

Cabe preguntarnos entonces, ¿Qué saberes poseen y ponen en acción esos docentes? ¿De dónde provienen y/o cómo se construyen los mismos? ¿Cuál es la lógica y el fundamento de sus acciones?

Respecto a la formación de los docentes, al decir de Davini (1995), retomando a Tehrart (1987) en ella intervienen varios factores: en primera instancia, su biografía escolar, especie de productos internalizados a lo largo de su historia escolar. Este 'fondo de saber' orientaría en buena medida, las formas de asumir su propio papel como docentes. Por otro lado, su formación inicial como docentes, y la socialización profesional, que es el lugar donde el docente aprende las 'reglas del oficio', ejercen marcada influencia sobre la construcción de este rol.

Como se explicó antes, la formación inicial de los docentes de los CEC A y B es como maestras jardineras. En relación a su práctica profesional, según Feldman (1999, 2004), la práctica escolar no solo forma por lo que impone, sino por lo que reactualiza. El autor retoma también a Terhart (1987), destacando el peso prescriptivo de los esquemas incorporados durante la vida escolar, que orientan las acciones de las personas y perpetúan formas de hacer y pensar.

'(...) Durante el curso de la vida escolar como alumno se asimilan experiencias sin control consciente. Así se conservan y actúan, años después, sobredeterminando la acción en los ámbitos profesionales' (Feldman, 1999: 96).

A esto le podríamos sumar las formas de enseñanza legitimadas en su formación inicial como maestras jardineras y el peso de la socialización profesional, que hemos venido caracterizando. En palabras de algunas docentes:

Doc: nosotros nos manejamos de acuerdo a lo que mas o menos sabemos, porque somos todas maestras jardineras...

E: Claro, son todas de inicial, que de hecho es el título que habilita ¿No?

Doc: si, para maestra y para preceptora

E: ¿Hay una diferencia importante ahí, no?

Doc: Yo creo que es una cuestión muy importante, porque no es la misma la capacitación que recibe una que otra.

E: si, y que uno es maestro del nivel y otro no, necesariamente.

Doc: Por eso, ahí es donde se marca la diferencia entre CEC y escuelas. Porque la idea no es que el chico vaya a aprender al CEC, sino es que el chico vaya y se vean cuales son las falencias que vaya a tener y trabajar a partir de eso. (Doc (...))

E: ¿Vos trabajaste en Jardín?

Doc: No

E: ¿siempre en CEC?

Doc: siempre en CEC

E: Te formaste como maestra jardinera, pero siempre en CEC en inicial

Doc: Me gustaría trabajar en un jardín, para vivir la experiencia de ver....

E: ¿Y sala pura tuviste alguna vez?

Doc: Una de tres, pura

E: ¿Y ahí notaste alguna diferencia en las formas?

Doc: Y nada que ver. Si bien la de tres es mucho mas demandante que la de cuatro y cinco, pero es diferente porque trabajas a la par con todos

E: ¿Cómo que es para todos la misma forma de enseñanza?

Doc: Si y ves el progreso en todos por igual, bueno no todos por igual porque cada uno, hay unos mas arriba unos mas abajo, pero puedes evaluar desde el mismo punto de vista. Cuando vos tenés una sala de cuatro y cinco, integrada, estas evaluando desde dos puntos diferentes, porque vos no puedes exigirle lo mismo a un nene de cinco que a uno de cuatro, porque su grado de maduración es diferente. Por mas que coincidan a veces... (Doc CEC B G2)

Doc: Si, que vos tratas de hacerlas diferentes pero llega un momento en que siempre...vas a terminar parecido o similar. Es medio complicado, complejo (Doc CEC B G1)

Asimismo, los asesores de CEC agregan:

A: Bueno en Inicial esta preocupación que tenemos en este momento, los docentes, al tener solo la especialización en Jardín, les cuesta no reproducir las mismas actividades o proyectos o planificaciones que tienen que ver con el Jardín, y que puedan hacerse cargo que esto de estar en una sala integrada posibilita el trabajo de lo complementario.(Asesores CEC).

Su formación como maestras jardineras, sumado a lo explicado antes respecto de la laxitud en la definición de lo complementario, además de la escasa o nula teoría pedagógica disponible respecto de qué significa intervenir en la educación complementaria y en salas integradas, características de los CEC, y las pocas orientaciones que se dan en los documentos oficiales, formarían un marco que posibilitaría y promovería que en las salas de los CEC se trabaje de forma muy similar y/o igual a las del Jardín de Infantes.

Ahora bien, ¿Qué saberes poseen los docentes para intervenir en el contexto de la educación complementaria? ¿Los reconocen como saberes?

Tardiff y Gauthier (2004) explican que la definición de saber que –los docentes– sustentan es flexible porque se basa en aquello que los actores consideran como racional y restrictiva, puesto que no acepta como saberes aquellos actos y pensamientos no racionales, es decir, los que los actores hacen sin razón, o de los cuales son incapaces de explicitar y discutir los motivos. Asimismo, explican que la exigencia de racionalidad no remite a un actor hiperracional, cuya acción y discurso derivarían de un conocimiento completo de la situación sino, por el contrario, estas exigencias se deben a una racionalidad fuertemente marcada por el saber social, saber (en) común y compartido por la comunidad de actores, saber práctico que responde a varias lógicas de la comunicación y esta enraizado en razones, motivos e interpretaciones que apelan a varios tipos de juicio. Por lo tanto, ambos autores consideran que los saberes de los maestros deben ser comprendidos en relación

directa con las condiciones que estructuran su trabajo, puesto que este trabajo requiere ciertos saberes específicos que no todos comparten pero que permiten que el grupo de los docentes asiente y fundamente su actividad sobre una base de saberes típicos de este oficio.

'Los saberes del maestro dependen estrechamente de las condiciones sociales e históricas en las cuales ejerce su oficio, y mas concretamente, de las condiciones que estructuran su propio trabajo en un determinado espacio social (...) asimismo vinculada con el contexto social del que forma parte la profesión docente, el cual determina de diversas maneras los saberes que se requieren para ejercer el oficio, y los que se adquieren durante el ejercicio del mismo (...) seguir una norma, respetar una tradición, adoptar unos valores y actuar en función de su experiencia vivida no son conductas irracionales o irracionales, en la medida en que el actor es capaz de decir por qué adopta tales conductas (...) esta pluralidad de saberes constituye en cierto modo una reserva de la que el maestro extrae sus certezas, modelos simplificados de realidad, razones, motivos y argumentos para validar sus propios juicios en función de su acción. (...) el saber no es para nosotros un predicado (...) es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones' (Tardiff y Gauthier, 2004: 341,342, 347, 352)

Tomando esto en consideración, podríamos decir que estos docentes de CEC poseen determinados saberes que tienen que ver con su formación inicial y están muy fuertemente marcados por la socialización en el ámbito de intervención, que le impregnan un sentido particular. Feldman (1999) agrega que si determinados esquemas se reproducen en la práctica es, probablemente, porque son una alternativa viable cuando aparecen condiciones similares de actuación, o sea, porque encuentran condiciones homólogas a las que estos esquemas se produjeron, y no solo porque existen en nuestra mente.

Como se ha venido explicando en esta tesis, podríamos decir que los docentes de los CEC toman decisiones e intervienen basando sus acciones en determinados supuestos y concepciones que podríamos decir que son considerados por ellos como saberes profesionales y que tienen estrecha relación, como explican Tardiff y Gauthier (2004) con las condiciones sociales e históricas en las que ejercen su oficio y las condiciones que enmarcan su propio trabajo.

Por otro lado, en algunas ocasiones, las decisiones que toman tendrían su basamento, como ellas explicitan, en no disponer de saberes específicos para intervenir. Algunas de las intervenciones y de las decisiones que toman se relacionan con lo que pueden y no pueden aprender los niños pequeños, según la edad, sobre lo que tienen que enseñar a un niño en el Nivel Inicial, específicamente en el CEC y la diferencia con el Jardín de Infantes, sobre como gestionar la clase y resolver el problema de la simultaneidad en la sala (por ejemplo, dividir la clase en grupos según edades, hacer actividades manuales después de leer), leer para motivar y disparar otra actividad, etc.

En el mismo sentido de lo que se viene explicando, según Tardiff (2004: 47) los saberes profesionales del profesorado parecen ser, por tanto, plurales, compuestos, heterogéneos, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente.

El mismo autor plantea además que los fundamentos de la enseñanza son, simultáneamente, existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque un maestro 'no piensa solo con la cabeza, sino con la vida' con lo que ha sido, con lo que ha acumulado en términos de 'bagaje de certezas'. En definitiva, explica Tardiff, el docente no es solo un 'sujeto epistémico' que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, que 'procesa' informaciones extraídas del 'objeto'; es un sujeto existencial. En nuestro caso, los docentes del CEC, formados como maestras jardineras, tanto como las condiciones del oficio docente en las instituciones, las características de la modalidad educativa en la que los CEC están insertos, entre otras cuestiones, como se explicitó en el capítulo 2, podrían ser muestra de esto.

Además Tardiff (2004: 75-76-77) agrega que:

(...) ese 'bagaje de certezas' se elabora a lo largo de múltiples procesos de socialización por los que atraviesa el docente y cómo se sedimentan, asumiendo el papel de filtros interpretativos y comprensivos, a través de los cuales el maestro entiende y realiza su trabajo y construye su identidad. A su vez, los fundamentos de la enseñanza también son sociales porque los saberes profesionales son plurales, provenientes de distintas fuentes sociales diversas y se adquieren en tiempos sociales diferentes (tiempo escolar, en la infancia, en la formación como profesional, en el ingreso en la profesión, etc.). Y son también pragmáticos porque los saberes que sirven de base a la enseñanza están íntimamente ligados tanto al trabajo como a la persona del trabajador. Mediante el cumplimiento de esas

funciones, se movilizan, modelan, adquieren, así como se demuestran también las rutinas y la importancia que los docentes dan a la experiencia. Por tanto se trata de saberes prácticos u operativos y normativos, lo que implica que su uso depende de su adecuación a las funciones, a los problemas y a las situaciones de trabajo, así como de los objetivos educativos que poseen un valor social’.

Por lo que se ha ido explicitando a lo largo de los capítulos, los saberes que poseen los docentes, y

‘(...) los cuerpos de teóricos de referencia no constituyen una entidad unitaria y homogénea, pero, miradas en su conjunto, conforman una amalgama de saberes que representan “el conocimiento disponible” en un momento histórico particular, aquel que circula en los ámbitos especializados, en el campo de la formación docente y la capacitación y en el discurso curricular’ (Cols, 2007: 161).

Siguiendo a la misma autora, podríamos decir que: *‘(...) junto con descripciones y afirmaciones de carácter particular, es posible observar la presencia de afirmaciones y principios generales y de alto valor normativo, que condensan significados genéricos (...)’ (Cols, 2007: 185).*

Un ejemplo, en nuestro caso, podría ser la relación entre la edad y las posibilidades de aprendizaje de la lectura de los niños más pequeños. Otros, por ejemplo, son la función propedéutica que tendría el trabajo en el CEC, focalizando el trabajo los niños de sala de 5 años en relación al uso del cuaderno y la enseñanza de la lectoescritura, la función educativa/asistencialista del CEC (focalizando en los contenidos como hábitos y costumbres); la idea de lectura del docente como motivación y/o disparador para trabajar otros contenidos curriculares, entre otras de las muchas ideas que han sostenido los docentes. Algunas de estas ideas, según Cols (2007: 185) *‘Asumen la forma de lemas pedagógicos (...) estos lemas tienen carácter sistemáticamente ambiguo, demandan interpretación. Los lemas remiten a imágenes y principios cuyo significado no es unívoco y reviste cierta opacidad’.*

En síntesis, podríamos decir que los saberes que los docentes del CEC poseen para poder tomar decisiones e intervenir en las salas, son construidos en su formación inicial, en su biografía escolar, y en los ámbitos de socialización profesional. Por tanto, al ser docentes formados como maestras jardineras y en la construcción local que se realiza en cada uno de los CEC respecto de qué hacer y cómo en la educación complementaria, los docentes replican y en algunos casos ‘resignifican’ lo que han

aprendido. En otros casos, construyen sentidos y realizan acciones propias de los CEC, particulares, locales, como respuesta a la falta de saberes específicos.

2.- Las acciones de los docentes o la construcción de un modo de intervención

(...) Entender que “lo que dicen de lo que hacen y de lo que saben” depende fuertemente de las categorías de percepción (y designación) que hayan interiorizado en el curso de su socialización (sobre todo familiar y escolar) (...). Asimismo, ‘El problema no reside en ignorar lo que sabemos y hacemos, sino en que no siempre disponemos de buenos marcos conceptuales y lingüísticos para hablar de lo que hacemos y sabemos’. (Lahire, 2006: 151 -153).

‘La pregunta “¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo que es una pregunta mal planteada (...). Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje (...) Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar ‘enseñar’) (...) En lugar de preguntarnos si “debemos o no debemos enseñar” hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER.’ (Ferreiro, 1997: 18-22).

Para sistematizar algunas de las intervenciones que realizan los docentes de los CEC en las situaciones didácticas y poder analizar sus fundamentos, es necesario preguntarnos ¿Cómo piensan/conceptualizan las intervenciones? ¿Por qué muchos de ellos llaman ‘técnicas’ a sus intervenciones?

Según Perrenoud (2005: 269) una importante parte de la acción pedagógica está basada en rutinas o en una improvisación regulada, que, como se explicitó en capítulo 2, apela al habitus personal o profesional, más que a conocimientos. Las acciones pedagógicas, según este autor, se mueven constantemente bajo el control del habitus; este sería el vector de las acciones de los docentes. Este habitus se forma en la socialización profesional.

Retomando lo explicitado anteriormente sobre el impacto de la formación inicial y la reactualización y/o construcción de otros saberes en la socialización profesional, siguiendo a Lahire (2005), el autor aduce que lo social no se reduce a lo colectivo o a lo general, sino que actúa en los pliegues más singulares de cada individuo y agrega que la coherencia (relativa) de los hábitos (esquemas o disposiciones) que puede haber interiorizado un sujeto, va a depender de la coherencia de los principios de socialización a los cuales se ha sometido.

Cuando se les consultó a los docentes de los CEC sobre las intervenciones que hacían con los niños en las situaciones de lectura, algunos de los docentes explicaron:

...La técnica que hago, por ejemplo en el proyecto de animales, traigo libros de cuentos, poesías, textos informativos..." (Doc CEC A G1)

No hay que darle lo mismo que en el Jardín, sino abordar más lo social, por ejemplo hábitos en la mesa, sobremesa, respeto, etc. Por tanto la técnica que se usa para trabajar es el taller...

Algunas intervenciones son por ejemplo,

- Guiar en el proceso de lectura
- Motivar
- Buscar alternativas para las distintas edades, según las posibilidades de los chicos.
- Brindar información.
- Adecuar a las edades de los chicos las propuestas. (Doc CEC A G2)

Intervenciones:

- Presentar láminas con letras.
- Preparación del clima de lectura.- anticipaciones sobre el texto- tapa.
- Lectura a los chicos
- Charla sobre lo leído-realización de preguntas-discusiones.(DOC CEC A G1)

En el caso de los proyectos, por Ej., "Los animales", la docente utiliza 'distintas técnicas': trae libros (cuentos, poesías, informativos).

Para el de "Cuerpo Humano", se parte de la enciclopedia o de un rompecabezas. (DOC CEC A G1)

A veces elijo dos nombres, por ejemplo: JULIÁN-JULIANA. Esto es para que identifiquen cuál es cuál. 'trato de buscar un problema, hacerlos pensar. Intervengo para problematizar' (DOC CEC A G2)

D: Por eso, hay algunos cuentos en los que utilizo el texto para trabajar, por ejemplo la otra vez estábamos trabajando los números y los colores y yo aprovecho para trabajar, leer un cuento que estuviese relacionado con eso...llevarlos a ellos a ese tema. Estuvimos trabajando con el de la cebra... Bueno trabajamos con ese texto, los opuestos, conteo, los colores. Entonces yo trate a través de un texto, llevarlos a ellos a trabajar ese tema... bueno el tema el que tengan en cuenta con que letra empieza...Bueno yo utilizo, va...sí, el tema... yo aprovecho a los niños que están más adelantados, que ya te reconocen el nombre...'y el resto saben como se llama, y bueno empiezo...' ¿Y este nombre como empieza?' y '¿termina igual o empieza igual que cual?'...y cuando trabajamos el texto, por ejemplo el de 'Anita'...y bueno vamos a con que letra empieza?'...'Empieza con la misma que Antonella'...y bueno vamos a estar siempre, trato de que cuando ellos nombran 'igual a...' trato de ir al texto, o al nombre o a lo que ellos identificaron para comparar... (Después de leerles a los niños) Siempre les pregunto '¿qué pasó?', buscando que ellos cuenten...y después bueno, '¿Por qué pasó tal cosa?', '¿Qué estaba haciendo?'...(Doc CEC B G2)

Cuando se les preguntó a los maestros del CEC A sobre qué intervenciones realizaban cuando leían a los niños (qué hacían usualmente) o cuando estos leían por sí mismos, hablaron de 'técnicas' en todos los casos. Los docentes del CEC B no hablaron de 'técnicas', aunque mencionaron acciones similares. Organizamos las intervenciones, agrupadas, según nuestro criterio, en las que son previas a la clase, y las que son parte de la situación de lectura (con los niños). Asimismo aparece la idea

de taller⁹⁸ como elección metodológica. Según los docentes las 'técnicas' y/o 'lo que hacen', es:

a)

- Adecuar las propuestas a las edades de los chicos, según sus posibilidades (esto se mantiene en las intervenciones durante la situación de clase).
- Traer libros

b)

- Motivar/preparar el clima para la lectura
 - Lectura a los niños. Discusión sobre lo leído, charlas.
 - Presentar láminas con letras
 - Guiar /Buscar problemas, hacerlos pensar
-
- El taller como forma de trabajo en las salas del CEC

Si pensáramos en la clase, formada por diferentes fases, o momentos de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996) - o en términos de Jackson (1968) las fases preactiva, interactiva y post activa de la enseñanza, se puede ver que en las técnicas que los docentes emplean hay algunas que se refieren a la planificación de las situaciones (a); otras para el momento de la interacción con los niños (b) y aparece la idea de técnica para enunciar una opción metodológica de trabajo en la sala (taller). Aquí aparece también formas de organizar la enseñanza -más generales (taller), con intervenciones más específicas (motivar, discutir sobre lo leído, etc.).

A partir de los datos analizados en capítulos anteriores, se puede ver que cuando los docentes leen a los niños textos diferentes, las intervenciones⁹⁹ se repiten a lo largo de las situaciones (lectura del docente-intercambio-actividad propuesta a los niños). Esto nos podría hacer pensar que para estos docentes la técnica es aplicable a cualquier tipo de contenido, y en este caso, a cualquier tipo de texto, sean cuales fueran los propósitos de lectura, que asimismo parecieran no identificarse claramente. Aparecería una forma separada del contenido, que no lo alteraría como tal, a la vista de las maestras.

Asimismo, parecería haber, como ya se explicó en el capítulo 3 un abordaje de los textos con un formato escolarizado. O sea, sería una especie de acción general, neutral, transversal a las distintas situaciones de lectura de diverso tipo de textos.

Volviendo a una de nuestras preguntas de porqué las docentes llaman 'técnicas' a las intervenciones/acciones que realizan, rastreando en diferentes textos de didáctica para

⁹⁸ Ver Capítulo 2

⁹⁹ Ver Capítulo. 3 Estructura fija de enseñanza.

la formación docente, se pudo observar que allí se menciona la palabra 'técnica' (Nericci, 1973; Avolio de Cols, 1975; Alves de Mattos, 1963) para referirse a las diferentes acciones de los docentes.

Según Feldman (2009: 32) las técnicas y los procedimientos son lo que Aebli (1958) denominaba los medios para formar la experiencia. Se definen con relación a un curso de acción: preguntar, exponer, mostrar. Constituyen instrumentos básicos para la dirección de la clase y del aprendizaje, por ejemplo: formulación de preguntas didácticas orientadas a diferentes propósitos y/o momentos del proceso de aprendizaje; narraciones; exposiciones breves sobre distintos temas; actividades basadas en la formulación y resolución de distintos problemas; uso de distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza y en las tareas de aprendizaje; actividades de discusión grupal; actividades de observación; actividades mediante la demostración (o proporcionar un modelo de acción); uso de recursos tradicionales (láminas, mapas, maquetas, objetos, modelos) y herramientas informáticas en las actividades de enseñanza y tareas de aprendizaje; lectura de textos específicos y escritura de textos específicos (informes, narraciones, descripciones). Estos recursos básicos no se identifican con una orientación pedagógica en particular, ni constituyen un enfoque de enseñanza.

En relación con las técnicas, aparecen otras cuestiones que es interesante analizar. Emerge nuevamente la relación entre las edades de los niños y sus posibilidades de aprendizaje y algunas características explicitadas por los docentes en el trabajo en la sala integrada¹⁰⁰. De hecho, como una acción del docente está la 'adecuación de las propuestas a las edades de los chicos'. También aparece como técnica el llevar libros para leerles a los niños. Si recordamos la expresión una de las docentes y al directivo del CEC A, cuando se refirieron a los libros para los niños, los mismos deberían ser 'concretos, con onomatopeyas, dibujos'. Podría haber aquí una idea en relación a los textos para los más pequeños deberían ser más simples, que implicaría tener mucho texto escrito- lo que sería difícil para los niños.

Es decir, hay una ecuación clara: para los niños, lo simple es igual a lo concreto. Recordemos que la idea de ir de lo concreto a lo abstracto; de lo cercano a lo lejano, es parte del discurso usual en la enseñanza para el Nivel Inicial. Asimismo aparece la idea de lo simple –corto- y lo complejo –textos más largos; y de los textos más fáciles con dibujos e imágenes y textos más difíciles sólo con letras.

En relación con esto, aparece la idea de 'buscar problemas, hacerlos pensar'. Recordemos que estas expresiones circulan comúnmente en el discurso docente, con

¹⁰⁰ Ver Capítulo 2

diferentes sentidos. Según Lerner (1996) para que una situación sea verdaderamente un problema, son esenciales dos condiciones: debe tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos, pero no debe ser resoluble sólo a partir de lo que ya sabe, de los conocimientos que ya tiene.

'(...) una situación problemática tiene que permitir a los alumnos poner en acción los esquemas de asimilación que han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados' (Douday, 1986; Inhelder y otros, 1992, en Lerner, 1996: 98).

Teniendo en cuenta esta definición y a su vez la relación que entablan estos docentes entre la edad y las posibilidades de los niños, a los niños no se les presentaría ningún problema, puesto que sólo se les darían actividades que puedan realizar según su edad y las posibilidades de aprender, asociados a ésta. Volvemos a encontrar aquí la relación que establecen los docentes entre edad y posibilidad, edad e intereses y necesidades.

En relación con los aportes de las teorías pedagógicas, Cols (2007) reconoce en el pensamiento de Pestalozzi, en el marco del movimiento escolanovista, la defensa por el interés como uno de los pilares de toda intervención pedagógica como la primacía otorgada a la actividad del niño y la experiencia directa como principios centrales de su planteamiento metodológico. Siguiendo a Nerucci (1973: 197) *'resulta útil para el profesor saber cuáles son los intereses o motivos predominantes del educando, de acuerdo con su fase evolutiva'*. En relación a los aportes del movimiento de la Escuela Nueva a las prácticas educativas, Cols (2007: 91) plantea:

'(...) el desarrollo intelectual, moral y social del niño como propósito educativo, el naturalismo y la idea de educación negativa, la globalización como criterio para la organización del currículo y el respeto de los intereses y necesidades del niño en la selección del contenido y las actividades, la promoción de métodos basados en la actividad del niño, el énfasis en la autoestructuración de la tarea y la preferencia por modos indirectos de intervención docente'.

Cuando se plantea la técnica de 'guiar' a los niños en el proceso de aprendizaje, y analizando algunos registros de clase de las salas observadas, podríamos pensar que se está planteando una intervención de carácter más indirecto. Recordemos que en algunas situaciones, los docentes no intervienen- en el sentido de tener una clara intencionalidad de que los niños aprendan determinado contenido- (por ejemplo, en situaciones donde los niños producen escrituras, o cuando algunos niños no participan

de las situaciones de lectura del docente, o en situaciones de lectura del nombre propio, etc.). Por ejemplo, se observó en algunas situaciones:

Al nombre propio, los de cinco lo escriben y los de tres y cuatro se los pone la docente.

A veces a los de tres les dice que pueden escribirlo, 'si quieren'... (Doc CEC A. G1).

La docente les pregunta qué quieren trabajar hoy (Doc sala 3-4-5 años TM)

Los chicos hacen un dibujo y solos se ponen a escribir 'como pueden' su nombre. -La docente se sorprende de cómo escriben. Pero no interviene- (CEC B-Doc. Sala 4 y 5 TT -Doc, Suplente).

Según Cols (2007), uno de los legados más relevantes del movimiento escolanovista son la apuesta a la actividad y la autoestructuración y la desconfianza hacia las estrategias de enseñanza directa, los métodos basados en la explicación del docente, la demostración y el libro de texto, así como el planteo de una forma diferente respecto del problema de la autoridad pedagógica y de la libertad del alumno y de la búsqueda de formas de relación más simétricas en la clase.

En nuestros datos, habría una especie de híbrido entre modos de intervención no directivos, como por ejemplo en algunas situaciones de lectura y escritura, donde los docentes no intervienen con los niños más pequeños, y expresan, por ejemplo, 'hay que dejarlos', 'que escriban como puedan', 'esperar que maduren', etc., y momentos en los que los docentes intervienen fuertemente, como en los intercambios post-lectura, realizando preguntas para controlar la interpretación, cuando deciden las actividades manuales que realizarán los niños, cuando realizan situaciones de lectura con el nombre propio, etc.¹⁰¹

A nuestro entender, estas ideas mencionadas aparecen en las prácticas observadas y en las concepciones que sustentan los docentes, aggiornadas en algunos casos, y/o en forma de híbridos con otras propuestas, atenuadas bajo algunas interpretaciones nativas, y con algunos malos entendidos en otros casos.

Asimismo, podríamos pensar en una especie de aplicacionismo de las investigaciones psicológicas y de los malos entendidos de la propuesta constructivista de enseñanza.

Por ejemplo, en relación al aplicacionismo Lerner (1996: 94) plantea críticamente:

'Las interpretaciones pedagógicas han utilizado los aportes de Piaget para 'prohibir' el trabajo sobre aquellos aspectos del conocimiento cuya

¹⁰¹ Al respecto Lerner (1996) explica su total desacuerdo respecto de la no intervención del maestro o la postura denominada *laissez faire* o 'pedagogía de la espera' que condena al maestro a permanecer pasivo mientras el sujeto construye conocimiento.

construcción no se ha acabado en un determinado momento del desarrollo o de la apropiación de un saber específico –“como los niños de tal edad no conservan aún el volumen, entonces no se debe trabajar nada que esté vinculado a esa noción” o (...) “como estos niños están en el nivel silábico, sólo se puede trabajar con palabras, todavía no con textos”.

Otra técnica de los docentes es la ‘motivación, preparación del clima para la lectura’. Aparece nuevamente la idea de motivación¹⁰² como parte de los momentos de la clase, y como acción y momento necesario para generar interés en los niños.

Aparece asimismo la lectura del maestro a los niños y las ‘charlas, discusión sobre lo leído’. Podemos ver nuevamente lo analizado en el capítulo 3 sobre la estructura prefijada de enseñanza y un formato escolarizado¹⁰³ de abordaje de la lectura en las salas.

De la misma manera, otra de las técnicas es ‘Presentar láminas con letras’; aquí aparece nuevamente el énfasis puesto en el reconocimiento de las letras¹⁰⁴ como contenido de enseñanza de las situaciones de lectura.

Hasta aquí se sistematizaron algunas intervenciones que los docentes realizan en el contexto de las situaciones didácticas de las salas. A continuación se analizarán los contenidos que, según nuestro criterio, están presentes –explícita o implícitamente- en las salas de las dos instituciones observadas.

3.-La construcción/invencción del contenido escolar en el CEC

D: y de a poco que ellos se vayan acostumbrando a lo que es el lenguaje de la literatura... y las letras...pero todo de a poco, porque el Jardín no es la escuela, de la que tienen que salir leyendo...ahora se pide mucho más, pero el Jardín no es eso...(Doc CEC B G1)

Cuando analizamos las prácticas de lectura y las intervenciones que realizan los docentes en las situaciones didácticas, no podemos dejar de preguntarnos cuál/es es/son el/los contenido/s de enseñanza que circulan en las situaciones de lectura.

Según Bernstein (1975) contenido es todo lo que ocupa el tiempo escolar. Aquí tomaremos como contenido todo lo que se tiene la intención de enseñar, atendiendo a que un contenido es siempre producto de una construcción. Según Feldman (2009) el conocimiento escolar es siempre producto de un proceso de recontextualización; el

¹⁰² Ver Capítulo 3

¹⁰³ Ver Capítulo 3

¹⁰⁴ Ver Capítulo 3

mismo experimenta dos transformaciones para volverse enseñable: su adaptación de acuerdo a los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los sujetos destinatarios.

En nuestro caso, los contenidos que se enseñan en el CEC, son seleccionados en su mayoría del Curriculum para Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires (1999) y de las revistas para docentes del Nivel. Asimismo, hay otros contenidos, que los docentes tienen la intención explícita de enseñar, como por ejemplo, los hábitos de higiene y de conducta, algunas costumbres, etc., que ocupan, siguiendo a Bernstein, parte del tiempo escolar. Asimismo otros contenidos son parte de la tradición escolar del Nivel Inicial, como por ejemplo, realizar una actividad manual/plástica para finalizar todas las situaciones de lectura.

Aparecería aquí nuevamente una invención del hacer, invención respecto de los contenidos que se pueden enseñar en la educación complementaria. Recordemos que los CEC no tienen Diseño Curricular propio, y además, esto se entrecruza con la poca claridad en la definición y prescripción sobre qué implica la educación complementaria. Por lo tanto, podríamos decir que lo que se enseña se construye allí de dos maneras: emulando, copiando y recontextualizando lo que se hace en el Jardín de Infantes, y también enseñando algunos otros contenidos que ellas consideran específicos del CEC: hábitos de higiene, comportamiento, algunas costumbres, etc., incluso bajo una metodología propia: el taller, como se explico en el capítulo 2.

A partir de los análisis que se han venido realizando, nos preguntamos ¿Qué aspectos intervienen en esa construcción?

Así como dijimos que 'lo complementario es lo que las docentes hacen', es decir, es una construcción local de significado de la complementariedad, los contenidos que se enseñan también surgen de una construcción que abarca múltiples dimensiones.

Por un lado, como dijimos, la selección de los contenidos se realiza del Curriculum de Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (1999) y de las revistas para docentes de ese Nivel.

Esto también colaboraría con que, en las salas del CEC, se replique lo que se hace en las salas de Jardín de infantes.

I: Por el mandato fundacional de un CEC... ¿Pensás que hay cosas distintas a un Jardín?...

D: Y no se, porque viste que nosotros no tenemos unos contenidos, los contenidos los sacamos de Jardín...no hay contenidos para CEC...Eso es lo que se está por proponer ahora, porque nosotros los contenidos y actividades son de Jardín...

I: Claro...

D: De la dirección de cultura no hay nada...no nos mandan nada.... (Doc CEC B G1).

E: Ah, ¿Trabajas con esa revista?

Doc: Sí,

E: ¿Y que es lo que mas sacas de la revista, actividades?

Doc: Sí, actividades, algún dibujito para fotocopiar, o algún rompecabezas, domino, porque uno tiene nomás que recortar, pegarlo y después le das la utilidad que vos quieras, pero ya esta impreso, con color.

E: Sí, sí.

Doc: Es bárbaro, la 'Maestra Jardinera' sirve muchísimo (Doc CEC B G1)

Doc: una de las cosas contra las que yo peleo, va no se si peleo, pero en las reuniones hablo siempre de lo mismo es que no baja nada para lo que es Jardín. Todo lo que es CEC esta todo bien estipulado lo que es primaria y grupo primarios. Que es el complemento de lo que van dando en la escuela. Pero en el Jardín, no es lo mismo. El año pasado en las reuniones que hubo por la nueva ley, salio y lo pusimos. Una demanda que se baje un diseño curricular, llamalo como quieras. (...) Pero también siguen dando vuelta algunas cuestiones. Por ejemplo en el centro nuestro, la mayoría de la matricula son de inicial. No se da en todos los centros educativos porque sale en todas las reuniones (Doc CEC B G2)

En este sentido, parte del oficio de las docentes del CEC está en la recontextualización de esos contenidos para la educación complementaria. Claro que, como ya se ha explicado, al no haber una definición clara de lo que es la educación complementaria (qué, para qué, sobre qué y cómo enseñar allí), en muchas ocasiones, como dijimos, se emulan las prácticas, las situaciones y los contenidos que se trabajan en el Jardín de Infantes.

E: ¿Pero los contenidos los toman de inicial hasta que tengan la propuesta?

Doc: si. Están adaptados a lo que se trabaja en el CEC y a la demanda. Pero por ejemplo este año se eligió el juego como base y desde ahí que salgan los diferentes conocimientos.

E: ¿Entonces seria... lo complementario es desde la institución y desde el docente?

Doc: claro, es el arreglo que hacemos entre las tres maestras de inicial. Este año nos juntamos las tres maestras de inicial con la directora, las cuatro dijimos, 'bueno listo que hacemos, así, así, así' pero no es que te hayan dicho las opciones son estas. Se trabaja mucho lo que son valores y hábitos.

E: ¿Y los contenidos este año los siguen sacando del Diseño de Inicial?.. Hasta que llegue la propuesta...

Doc: si hasta que llegue, algo llevo pero no es mucho, casi para inicial no es, es mas que nada para primaria.

E: ¿Y les sirvió a ustedes eso, para iniciar alguna orientación, algo?

Doc: No, directo, directo, que sea de inicial, no...No es como el jardín que esta todos los contenidos uno por uno, bien reflejado lo que quiere, lo que se quiere dar...Todavía en CEC no...CEC B G1)

El CEC no tiene currículo propio, se toman cosas del de provincia, tanto para Inicial como EPB. Los docentes trabajan con unidades en inicial. Para las prácticas de lectura el CEC no tiene currículo propio. (Directivo CEC A)

Ahora bien, en esa construcción de los contenidos a enseñar, ¿Qué características/aspectos de ese sujeto destinatario se tienen en cuenta?

Por lo expuesto cuando se abordó el trabajo en sala integrada¹⁰⁵, se pudo observar que, en algunas ocasiones, se construye el contenido de acuerdo a un criterio único de progresión, que tiene en cuenta la edad de los sujetos como marco limitante.

Feldman (2009: 50) plantea en relación a la secuenciación de los contenidos, que ésta siempre implica progresión, es decir, una organización en el tiempo. Asimismo, sostenemos que es necesario un avance en su tratamiento, para que los sujetos puedan avanzar en la construcción de conocimiento.

'(...) Cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y secuencia según una variedad amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos mas o menos "lógicos" teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables, teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales'

En la construcción y secuenciación de los contenidos para la enseñanza en las salas del CEC aparecerían tres características de los sujetos destinatarios que se toman en cuenta y que se convertirían en una especie de determinismos: el criterio evolutivo (en relación a la edad de los niños) junto con los intereses y necesidades asociados a ésta- y la clase social (origen social de los sujetos), en este caso, niños de origen socio-económico bajo. Este último también justificaría algunos contenidos y prácticas, como por ejemplo el trabajo sobre hábitos de higiene, comportamiento, etc.

A partir del análisis no se puede evidenciar claramente la relación entre los propósitos y los sujetos en esa construcción, puesto que en algunas ocasiones los maestros parecieran no poder explicar cuál es el propósito de la tarea, el sentido de la misma desde la enseñanza (propósitos didácticos) y porqué es pertinente que esos niños realicen tal o cual actividad, como, por ejemplo, la realización de una tarea manual, plástica, luego de las situaciones donde el maestro lee o los niños, sino que este tipo de situación parecería estar naturalizada como forma de trabajo. En este sentido, Lahire (2006: 138-139) afirma:

'(...) Cuando a unos y otros se les pregunta lo que "saben" y lo que "hacen", aquellos cuyos saberes o sus saberes-hacer están objetivados (por consiguiente claramente identificados desde el punto de vista social, y nombrados con alguna autoridad), tendrán mayor facilidad en "declarar"

¹⁰⁵ Ver Capítulo 2

sus saberes y prácticas. Desde este punto de vista, las prácticas y los saberes se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales'

Evidentemente, hay algo de la experiencia de estas docentes, en este caso, docentes formadas para ser maestras jardineras, que se juega en esa recontextualización. A esto hay que sumarle el contexto institucional (CEC), la modalidad educativa en la que están insertos los CEC (Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria), la tradición pedagógica del Nivel Inicial y el mandato institucional respecto a lo que debe enseñarse en el Nivel Inicial y las concepciones que los docentes poseen respecto a que se puede hacer y que se puede enseñar a un niño pequeño, y las diferencias entre esos niños según la edad de los mismos.

Cuando se les consultó a las docentes sobre los contenidos que se enseñan en las situaciones de lectura, las mismas expresaron:

Los contenidos a trabajar tienen que ver con:

- El placer por la lectura.
- Interpretación -reflexión sobre los textos.
- Comprensión.
- Enriquecimiento del vocabulario

Y por supuesto, hablar, escuchar, leer y escribir.

También autores y colecciones.

En la escritura se trabaja el nombre propio, copia, cartelera (hay distintos carteles hechos por los chicos de por ejemplo bailes típicos de Argentina y otros países). (CEC A G1)

En general los contenidos son:

Nombre propio (partir desde ahí para que lo identifiquen). A veces también lo hacemos con 'caritas' (dibujos). Se trabaja con referentes de información para escribir.

- Reconocimiento de diferentes tipos de letras.
- Texto- paratexto.- editorial, escritor, autor.
- Diferentes tipos de textos (cuento, informativos, poesías, trabalenguas)
- Narración oral
- Manejarse con los textos.
- Manejo de su nombre propio
- Partir de su nombre propio para llegar a manejarse con otras palabras.
- Manejarse con los distintos tipos de textos (cuentos, revistas) y conocerlos, observarlos.

También se trabaja con el abecedario (esta colgado en la sala) es un referente de información mas. Por ej: 'eme' de MAMÁ, MONO,,nos fijamos en el abecedario la palabra que tiene M. (CEC A G2)

D: Ellos cuando vos les lees un cuento, en especial es el placer por la lectura, eee... para que ellos disfruten el cuento...Eso es lo que quiero...y después con los mas grandes, uno va viendo las letras..(Doc CEC B G1)

D: Si, que sepan...leer no porque es un trabajo que yo considero que es un trabajo mas para la escuela. Yo creo que en el jardín los podemos acercar a lo que es la lectura...

I: ¿Cuándo decís acercar, te referís a qué?...

D: A presentarles todas las posibilidades, acercarles todos los tipos de texto, todas las cosas que ellos les presente la actividad de lectura...o sea trabajar con eso. Siempre usándome a mi como mediador entre los textos y ellos, hasta que logren hacerlos solos...esa es la idea. La idea es que ellos puedan a fin de año, que se vayan de acá teniendo contacto con el libro, y poder empezar a leer...y que el año que viene no se les presente el obstáculo a la hora de leer...es mi idea. Que ellos puedan tener todas sus herramientas, que conozcan los textos, que sepan diferenciar para que sirve cada texto, para que el año que viene sepan para qué sirve, que pueden encontrar en un texto que esta escrito de cierta manera. (Doc CEC B G 2)

Por lo expresado por los maestros, los contenidos que los mismos dicen abordar en las situaciones de lectura son:

-El reconocimiento/identificación del nombre propio. Como se explicitó en el capítulo 3, a veces se presentan los nombres propios en carteles (letra imprenta mayúscula), pero en otro grupo se confunde con el trabajo con material concreto (figuras de goma eva) o se le ponen caritas (dibujos) haciendo que los niños no se centran en el sistema de escritura para poder leer. Nos preguntamos si para estos docentes es el mismo contenido de enseñanza el que se esta trabajando si se presentan carteles o figuras. ¿Cuál es el contenido que se esta enseñando? En el discurso de muchos docentes, cuando se habla de la importancia del nombre propio para los niños más pequeños, se piensa sólo en la función socializadora, como por ejemplo, conocer el nombre propio y el de los compañeros, y no en su potencial lingüístico, como se explicó en el capítulo 3. Sólo una de las docentes pareciera vislumbrar ese potencial lingüístico, como fuente fija y estable de letras (Ferreiro, 1992) cuando expresó que uno de los contenidos que se trabajaba era el nombre propio, para 'Partir de su nombre propio para llegar a manejarse con otras palabras (Doc CEC B G2)'. Asimismo, relacionado con el nombre propio, aparece el juego con palabras y nombres propios. Este es otro punto de relación entre las prácticas y situaciones didácticas que se presentan en el CEC y en las salas observadas del Jardín de Infantes (C).

-Las letras: Como se explicitó en el capítulo 3, en las situaciones de lectura hay una focalización en el reconocimiento de las letras. Como se explicó también, hay una idea de lectura como relación grafo- fónica. Si se sostiene esta idea de lectura y esto se cruza con que 'en el Jardín no hay que aprender a leer sino acercalos a eso', esto podría tener correlato en lo que expresan los docentes: el Jardín como un lugar para

acercarlos a la lectoescritura, es decir, allí se aprendería lo que se necesita saber previamente para llegar a ser un lector: las letras, aunque sin la obligación de acreditar estos saberes. Aquí habría nuevamente una idea de aprendizaje acumulativo, que iría de lo simple a lo complejo, entendiendo como simple a las letras aisladas.

Se puede ver asimismo que cuando se trabajan textos literarios, en muchas ocasiones, como se explicó también en el capítulo 3, hay una focalización en el reconocimiento de las letras.

Y aparece nuevamente en las expresiones de los docentes, la función propedéutica del CEC como se analizó en el capítulo 2, con los niños más grandes. En este sentido, algunos docentes enuncian que se trabaja fuertemente la motricidad fina (utilización del lápiz, realización de curvas, rectas, etc.). Asimismo, se trabaja la topología en el cuaderno (cuaderno con y sin renglones, derecha, izquierda, etc.). Y vuelve a aparecer la práctica repetitiva de la escritura del nombre, en un formato escolarizado, como se analizó en el capítulo 3, y el trabajo con la letra aislada (sobre todo las vocales), con una idea de que éstas son más fáciles de asimilar por los niños, antes que las consonantes. O sea, se debería empezar por éstas, para luego seguir con el resto del abecedario.

D: Y a los nenes de cinco...que reconozcan las letras o por lo menos la mayor cantidad de letras, mas que nada...

I: ¿También por la proximidad con la escuela?

D: Claro si Y... desde seguir ondas para tener una mejor utilización del lápiz, líneas curvas, rectas y después se va avanzando cada vez mas...y después recortar, cabeza y hacer el cuerpo, al revés, hacer dibujos de las manos, derecha e izquierda, escribir arriba el nombre y abajo un dibujo, cortar las letras de su nombre y pegarlas, hacer un renglón con su nombre, y empezar con las vocales... Doc CEC B G1)

D: Si claro, no yo para el taller literario mantuve las colecciones. La primera que trabaje fue 'Gastón Ratón y Gastoncito' que es toda en imprenta mayúscula. Y ahora con el de Anita...que la dificultad que se presenta con Anita es la escritura. (Doc CEC B G2)

E: claro, ¿Y hasta donde te parece que se puede trabajar en inicial y hasta donde hay un límite respecto de la lectura y la escritura?

Doc: Yo creo que los nenes no tienen que salir leyendo por ejemplo.

E_ ¿A que te referís con leer?

Doc: leer, agarrar un cuento y leerlo, lo que realmente dice.

E: ¿lo que esta escrito?

Doc: Lo que esta escrito

E: ¿Las letras?

Doc: las letras. Ellos tienen que tener una noción para ingresar a la escuela. Pero a mi me parece que hay que defender ese lugar que tienen los nenes de jardín para poder jugar, todavía divertirse.

E: ¿Eso lo decís, lo de leer, también aunque sea un centro educativo complementario?

¿Estas hablando del nivel inicial?

Doc: El nivel inicial hay que cuidarlo para que siga teniendo esa inocencia. Porque ya que para algunos la infancia es difícil, si encima esta exigiendo que del jardín tienen que salir leyendo, me parece que es demasiado.

E: Entonces en nivel inicial, en general, mas allá de que esto sea un centro educativo complementario

Doc: Para mi los nenes tienen que disfrutar de lo que es el jardín y de lo que es aprender las letras, los números, si aprender.

E: ¿El nombre que vos hoy decías?

Doc: El nombre, escribir su nombre, reconocerlo, reconocer letras escritas en algún cartel cuando van paseando, pero no salir leyendo, es una exigencia demasiado

E: Claro, ¿igual que escribir?

Doc: Escribir esta bien que escriban. Pero ellos escriben y a veces no saben lo que ponen, copian, pero no con esa conciencia de saber lo que están escribiendo o saber lo que están leyendo, eso uno lo tiene que preservar

E: ¿para la escuela?

Doc: Si uno les da la noción y que después las maestras lo vayan desarrollando. Porque después la escuela es totalmente distinta. En la escuela no hay espacio para jugar en un rincón, en la escuela hay que mantenerse cuatro horas sentado, no hay tanto tiempo para tanta actividad plástica, para ensuciarse con tempera, o de ensuciarse las manos.

E: ¿Estas nociones que vos me decís, hablando del nivel inicial en general, diferenciación entre letra y número, vocales,

Doc: Si o por ahí mayúscula y minúscula, imprenta. Pero lo dejás..

E: Sería dibujo y escritura. Algunas vocales y letras del abecedario,

Doc: Si sería reconocer su nombre y reconocer letras cuando va caminando por la calle o reconocer los números, acá están numeradas las calles. Eso si para mi es importante, pero que salgan leyendo, para mi no.

E: ¿Leyendo en el sentido de entender las palabras? Por ejemplo si agarro esta oración

Doc: de leer y entender una oración, saber lo que dice ahí concuerda con el dibujito, me parece que no corresponde, que es demasiado

E: Con respecto al nombre ¿Cómo hacen ellos, digamos, por que vos decís reconocen el nombre?

Doc: Reconocen la primer letra, y después van reconociendo las demás

E: Claro y si tenés por ejemplo dos nenes que sean, por ejemplo, Azul y Augusto,

Doc: también trabajo largo y corto. (Doc CEC B G1)

-Lectura por placer, ligada especialmente a los textos literarios. Como se trabajó en el capítulo 3, parecería que sólo los textos literarios son propicios para leer por placer. ¿Será por este motivo que cuando se lee un texto informativo se lo trabaja como si fuera un cuento? –por ejemplo, respecto de la forma de lectura y la entonación, se dice ‘voy a leerles un cuentito’ y se dice al final ‘este cuento se ha acabado’.

Así que me gusta poder trabajar con colecciones porque los ayuda más a ellos a llegar a la lectoescritura. Yo cuando el texto lo utilizo para llevar adelante una actividad, no es lo mismo. Porque como yo estoy buscando algo...porque yo en el taller literario quiero que ellos sientan el placer de escuchar la lectura...y a partir de eso salen muchas otras cosas, es muy distinto a que yo lea el texto con la predisposición de que ellos ahí encuentren algo...los colores por ejemplo. No es lo mismo...y el tema de las colecciones y con autores es bueno porque todo lo que buscas en un texto, lo encontrás ahí. La imprenta mayúscula, el texto corto o largo o corto, según la edad. Las imágenes. Bueno para mí por eso, el tema de trabajar con colecciones de cuentos...es necesario...Y poesías también...que a ellos les gusta escuchar. A ellos les gusta escuchar sobre todo las que tienen frases alocadas, como las de María Elena Walsh...y que se ríen y se quedan fascinados y quieren que les vuelvas a leer... (Doc CEC B G2)

Además cuando los docentes hablan de lo que se enseña cuando los niños interactúan con los textos, resaltan como importante: manejarse, conocerlos, observarlos, manipularlos. No aparece aquí la palabra leer. ¿Por qué? Parecería tener que ver con las concepciones de los maestros respecto de lo que es leer (hacer la relación de la grafía con su valor sonoro, reconocer las letras) y además, con la idea de que los niños muy pequeños aun no podrían hacerlo aún, de acuerdo a su edad.

D: Y bueno, ahí empezaron...a ver los libros, empezaron a tocarlos...a saber que si son libros que son de tela, de plástico no se pueden poner en el agua...

I: Claro...

D: Y después por el tamaño, grandes, chiquitos, exploración de los libros...

I: Ahá...Y después ¿Ahí terminaba el proyecto?..

D: No, yo después...hicieron carnets para la biblioteca de la sala... (Doc CEC B G1)

Asimismo, entre las prácticas que se plantean aparece la lectura de imágenes. Podríamos pensar, teniendo en cuenta la fuerte relación que se ha venido observando entre edad y posibilidad, que para estos maestros, como contenido de enseñanza, sería más apto y sencillo para la edad de estos niños leer imágenes que textos.

-El portador de texto: Algunos docentes parecen sostener, a partir de lo que se ha observado y según algunas de sus expresiones, que lo que se enseña es el portador de texto (y sus partes constitutivas, por ejemplo tapa, contratapa, etc.) y no la práctica social de lectura. Asimismo, se insiste en que los niños puedan diferenciar distinto tipo de textos.

D: Eso es la idea de hacerlo cuando termina el proyecto; yo por ahora les estoy mostrando a los nenes otros tipos de texto. Que diferencien los cuentos...dentro de lo que es cuento, qué cuentos leímos, de qué autor, por eso les nombro el autor, los nombres, y los otros tipos de textos, revistas, que aunque las usamos para recortar, qué es una revista, la guía telefónica, los libros de recetas (Doc CEC B G2)

D: Y el diario...que hicimos un proyecto aparte...se hizo una parte...para que ellos vean todo lo que se pueden encontrar dentro de un mismo texto...

I: Claro, si eso lo leí en la planificación, qué decía sobre las características del tipo de texto...

D: Porque ellos ahí ven, por ejemplo la receta, o todos los tipos de textos que vimos antes, adentro del diario...que es la fuente mas, por ahí, completa...

I: Entonces vos elegiste ese tipo de texto para trabajar en un taller aparte..y vieron las partes, funciones...

D: Si, vieron lo que son las notas, recetas, clasificados, juegos, supieron separar ellos todas las partes.

I: Ahá... ¿Y les leíste vos o ellos?

D: Por ahí alguna que otra nota, pero los títulos, no....la historieta...y les expliqué que la historieta es otro tipo de lectura, fuera de lo que es el cuento.

I: Está. O sea que hubo un manejo con el diario...

D: sí... (Doc CEC B G2)

D: A presentarles todas las posibilidades, acercarles todos los tipos de texto, todas las cosas que ellos les presente la actividad de lectura...o sea trabajar con eso. Siempre usándome a mi como mediador entre los textos y ellos, hasta que logren hacerlos solos...esa es la idea. La idea es que ellos puedan a fin de año, que se vayan de acá

teniendo contacto con el libro, y poder empezar a leer...y que el año que viene no se les presente el obstáculo a la hora de leer...es mi idea. Que ellos puedan tener todas sus herramientas, que conozcan los textos, que sepan diferenciar para que sirve cada texto, para que el año que viene sepan para qué sirve, que pueden encontrar en un texto que está escrito de cierta manera. (Doc CEC B G2)

Hasta aquí se abordaron los contenidos que los docentes enseñan en las salas del CEC en las situaciones observadas. Además de los enunciados, se incluyen otros como los valores, los hábitos de higiene, el comportamiento, las costumbres, etc., que según los maestros son contenidos específicos que se trabajan en el CEC. Los mismos ocupan parte del tiempo escolar y son parte integrante de las propuestas. Aquí podemos encontrar, como se explicó en el capítulo 2, una relación fuerte con la historia de estas instituciones, que fueron creadas como guarderías y luego como centros asistenciales.

En síntesis, los contenidos que se trabajan en las situaciones de lectura en las salas de los CEC son una construcción que realizan localmente los docentes de estas instituciones, tomando como base para la selección de los mismos, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires (1999) y las revistas para docentes de este Nivel. Asimismo, hay otras variables como la tradición pedagógica del Nivel Inicial, la formación de los docentes y las concepciones que sustentan, como se ha explicado en capítulos anteriores.

Esta construcción implica entonces una recontextualización (Bernstein, 1975; Feldman, 2009) en las salas de los CEC, acompañada de una especie de réplica o emulación de la forma escolar instalada en las salas de los Jardines de Infantes.

En síntesis, en varias ocasiones, muchas de las prácticas que se desarrollan en el Jardín de Infantes son replicadas, emuladas en estas instituciones educativas complementarias.

Por tanto, cuando se construyen los contenidos, se realiza una recontextualización que abarcaría, como se explicó antes:

- La dimensión institucional y la forma escolar (Educación Complementaria).
- La tradición pedagógica del Nivel Inicial.
- Las concepciones sobre lo que se puede enseñar o no a un niño pequeño y sobre la lectura y el aprendizaje de la misma, entre otras.
- Las decisiones que pueden tomar esos docentes de acuerdo al saber que han construido en su formación inicial y las condiciones de trabajo en su socialización profesional.

Creemos que estas cuestiones han sido abordadas a lo largo de los capítulos y en este mismo apartado.

4.- Conclusiones parciales

En este capítulo se intentó comparar y sistematizar algunas características, que, a nuestro modo de ver, se encontrarían en las tres instituciones observadas y en los docentes entrevistados.

Podríamos decir que los hallazgos más significativos del mismo son:

-Existe cierta estabilidad en relación a las prácticas que se desarrollan en las salas de Jardín de Infantes (respecto al tipo de situaciones que se presentan y a la forma escolar que se propone) y en las concepciones que sustentan los docentes del CEC, en la variedad de situaciones observadas en las tres instituciones.

-Se reafirma la concepción de la educación complementaria como una invención, construida a partir de acuerdos locales, pero que son compartidos en ambos CEC. Y en esa construcción se emula en gran parte lo que se hace en el Jardín de Infantes.

-Entre los factores que colaborarían en la emulación y copia respecto del Jardín de Infantes intervendría la formación inicial de los docentes (como maestras jardineras), la selección de los contenidos del curriculum de Nivel Inicial, la poca claridad en la definición de la educación complementaria y las escasas orientaciones oficiales, etc.

-Asimismo, como se planteó, en esa construcción del hacer en el CEC intervienen los saberes experienciales de los docentes que, como explica Tardiff (2004), se originan en la práctica cotidiana de la acción docente y son, a su vez, validados por ella; se integran a la práctica cotidiana, y a su vez conforman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica. Podríamos decir que los saberes que los docentes del CEC poseen para poder intervenir y tomar decisiones, son elaborados en su formación inicial y en los ámbitos de socialización profesional. Es decir, por ser docentes formados como maestras jardineras y en la construcción local que se realiza en cada uno de los CEC respecto de qué hacer y cómo en la educación complementaria, los docentes replican y emulan lo que han aprendido en su socialización profesional y en su formación inicial. Se replica una forma legitimada de enseñanza en el contexto de la educación inicial. En otros casos, construyen sentidos y realizan acciones propias de los CEC,

particulares, locales, resignificando y/o tratando de diferenciarse del Jardín de Infantes.

-En relación a los contenidos que se enseñan en las salas de los CEC, en la construcción de los mismos se realiza un proceso de recontextualización (Bernstein, 1975; Feldman, 2009) de lo que se hace en Jardín (emulan) y se construyen otros específicos, según los docentes, con una forma de enseñanza particular: el taller. Asimismo, se destaca que entre las variables en la construcción de los contenidos estarían los intereses y necesidades de los niños, la edad de los sujetos, la clase social, la tradición escolar.

-Respecto de las intervenciones que realizan los docentes, aparece nuevamente tanto en las salas de los CEC como en las del Jardín de Infantes, la estructura fija de enseñanza, analizada en el capítulo 3.

Asimismo, analizando el tipo de intervenciones que realizan, a las que muchos de ellos llaman 'técnicas', podemos retomar a Tardiff (2004) para quien los saberes que los docentes movilizan en situaciones prácticas de enseñanza, es decir cuando realizan determinadas intervenciones, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, sino que esos saberes son plurales, heterogéneos y responden a una multiplicidad de enfoques.; enfoques que en muchas ocasiones no son reconocidos por los docentes.

Capítulo 5

Conclusiones finales

D: Y de a poco que ellos se vayan acostumbrando a lo que es el lenguaje de la literatura y las letras...pero todo de a poco, porque el Jardín no es la escuela de la que tienen que salir leyendo...ahora se pide mucho más, pero el Jardín no es eso...(Doc CEC B G1).

D: A la hora de trabajar es diferente porque las necesidades y los intereses de los nenes que vienen acá son diferentes a los nenes que van al Jardín...tenemos nenes que van a Jardín, pero hay nenes que solo acá...buscando el asistencialismo, que por ahí es en lo que se destaca mas el Centro, y eso hace que vos, a la hora de trabajar, estés pensando en un montón de cosas, no sólo en que el chico aprenda sino también que el chico tenga en cuenta los valores, hábitos, un montón de cosas que no tienen en la casa y que vos necesitas que tengan acá..(Doc CEC B G2).

D: Y todo lo que es trabajo en lectoescritura, no podes hacerlo diferente. O sea, como haces con un nene que va a empezar primer grado en año que viene, como haces vos para darle por ejemplo, las vocales, el nombre propio, y no trabajarlo de la misma manera que el Jardín. Por una cuestión de que estamos formados de la misma manera. Somos docentes que tienen la misma formación, con otra formación podes trabajar de otra manera. Pero si tenés la misma formación que la maestra del Jardín, no te queda otra que trabajarlo así. (Doc CEC B G2).

Las textualizaciones precedentes han sido seleccionadas porque las consideramos prototípicas del problema de investigación y además retoman varias cuestiones halladas a partir del análisis de los datos, respecto de las representaciones de los docentes acerca de la educación complementaria, de la enseñanza de la lectura en las salas de Nivel Inicial en los CEC, de las similitudes y diferencias con el Jardín de Infantes, de las prácticas de lectura que realizan, etc.

En esta tesis partimos de varias preguntas, algunas de las cuales se fueron resignificando, como toda tesis etnográfica, a medida que avanzamos en nuestro trabajo de campo. Las mismas son:

- ¿Qué prácticas de lectura realizan los docentes en las situaciones didácticas con los niños en los grupos de Nivel Inicial en los CEC? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes con el Jardín de Infantes?
- ¿Cómo definen los docentes a la Educación Complementaria?
- ¿Por qué los docentes promueven determinadas prácticas en determinadas situaciones didácticas?
- ¿Cuáles son las representaciones/concepciones que los docentes del CEC tienen respecto de la lectura? ¿Éstas representaciones influyen en las intervenciones que realizan para con los niños?

- ¿Qué sea un CEC, hace que las situaciones de lectura tengan determinadas características? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Hay diferencias entre una sala de CEC y una de Jardín de Infantes? ¿Hay similitudes?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas de lectura en las situaciones didácticas de lectura en una sala integrada (multiedades)? ¿Qué hacen los niños de distintas edades? ¿Qué diferencia hay con una sala no integrada (pura)?
- ¿Qué textos se leen? ¿Cómo? ¿Qué se hace después de leer?
- ¿Qué tipo de intervenciones realizan las/los docentes en las situaciones en las cuáles se presentan y/o ponen en acción prácticas de lectura?
- ¿Cómo deciden las/los docentes las diferentes propuestas de lectura? ¿Qué criterios tienen en cuenta?
- ¿Qué contenidos circulan en las situaciones de lectura?

A partir de estas preguntas, podríamos decir que los hallazgos más significativos de esta tesis son:

La idea de educación complementaria aún adolece de una definición clara y precisa, tanto desde el discurso oficial como en las concepciones y prácticas de los docentes. Entre las ideas que circulan aparece una definición metadiscursiva 'complementario es complementar', definición en la que se expone un juego de palabras, que mostraría la falta de precisión en lo que refiere a lo que significa complementar. Consideramos que el término nativo, 'complementario es complementar', tiene sentido en el contexto local y es la manera que encuentran las docentes de poder expresar la ambigüedad que conlleva para ellas la definición de lo complementario.

También aparece una definición por la negativa 'no es lo que se hace en el Jardín de Infantes'; 'sabemos lo que no tenemos que hacer', y por oposición a lo que se desarrolla en el Jardín de Infantes 'no hay que hacer lo mismo que en el Jardín'. Aquí se muestra nuevamente la falta de claridad en la definición de lo complementario, puesto que para definir lo que se debería hacer en los CEC se apela a una definición por oposición a lo que se hace en la institución a lo que se complementa. Es decir, para saber que hacer, se tiene que diferenciar de lo que se hace en el Jardín. Ahora bien, esa diferenciación no siempre implica una propuesta clara, dado que en varias ocasiones se termina replicando lo que se hace en las salas del Jardín de infantes.

Asimismo, la educación complementaria se construiría según lo expresado por los docentes, como se explicó en el capítulo 2, a partir de dos ejes que le otorgarían

identidad propia a los CEC y marcarían una diferencia respecto del Jardín de Infantes: el trabajo en talleres, como opción metodológica diferenciadora de las salas del Jardín de Infantes y la organización de los grupos bajo el formato de sala integrada.

En síntesis, por todo lo expresado, consideramos que estamos en presencia de un modelo pedagógico informulado en la práctica de los maestros. Si bien el discurso de los docentes ordenaría lo que se debiera hacer en los CEC para diferenciarse del Jardín, en estado práctico no pasaría lo mismo. Por ejemplo, tanto para el taller como para las salas integradas, el discurso se usa como ordenador de lo real. Lo informulado esta en la práctica. Las docentes arman un discurso sobre lo que debiera ser, un discurso diferenciador, puesto sobre un modelo informulado e inconfesable en muchas ocasiones: hacemos lo mismo que en el Jardín.

Asimismo, consideramos que la indefinición de lo complementario no es una responsabilidad de los docentes en sentido pleno, sino que existe una vacancia en las orientaciones que se dan desde la modalidad educativa en la que están insertos. Esto se ve claramente en las expresiones de los asesores y en los documentos oficiales que se analizaron en el capítulo 2.

A su vez, en la definición que los sujetos elaboran de lo complementario, aparece una función de asistencialismo. Esto se relacionaría con la historia de los CEC, que fueron creados, como se explicito en el capítulo 1, primero como guarderías y luego pasaron a ser Centros Asistenciales. Creemos que parte del mandato fundacional se reactiva en las ideas respecto de que debe trabajarse con los niños en los CEC (por ejemplo, hábitos, costumbres, buenos modales, etc.)

En síntesis, en muchos casos, por la falta de definición de lo complementario, lo complementario se termina cargando de sentido desde el asistencialismo. En términos de lo que históricamente se ha reconocido como formatos institucionales alternativos o complementarios a la escuela, la opción por emular esta forma representa un paso sustantivo respecto de otra forma deudora de lo complementario, como lo fue la institución del patronato. Así, un CEC o una Casa del niño se diferenciarían por sus componentes pedagógicos o asistenciales. La adhesión de las maestras a este primer componente, sin duda representa una política hacia la infancia, superadora del asistencialismo.

En la misma dirección aparece una función propedéutica respecto al Nivel Primario, focalizada en los niños de cinco años, que comienzan su escolaridad primaria el año próximo. Es decir, se trabajan determinados contenidos, más ligados a la alfabetización, a la enseñanza de la lectura, al trabajo en el cuaderno, etc., que servirían a los niños que el próximo año iniciarían la escuela primaria.

Así, otra de las funciones específicas que para los docentes tiene sentido en el CEC es la función propedéutica, cosa que ocurre de la misma forma en las salas de 5 años observadas en el Jardín de Infantes.

En síntesis, podríamos decir, como planteamos en el capítulo 4, que 'lo complementario es lo que los docentes hacen'; retomando a Terigi (2008), una 'invención del hacer', una construcción local que se realiza, como ya se ha explicitado, en cada una de las instituciones. Como se ha analizado, esta invención del hacer en los CEC esta construida a partir de la réplica de lo que se hace en la institución que complementa. Hay entonces un proceso de elaboración local de lo complementario, que implica, en gran parte una copia, emulación, réplica de lo que se hace en el Jardín de Infantes. En esa 'invención de lo complementario', estarían presentes los saberes 'prácticos o experienciales' (Tardiff, 2004), como se explicó en el capítulo 4, construidos en su socialización profesional, así como en su formación inicial. Estos saberes les darían sentido a lo que ellas hacen. Asimismo, estos saberes, deben ser comprendidos en relación directa con las condiciones que estructuran su trabajo, puesto que el mismo requiere ciertos saberes específicos, que no todos comparten, pero que permiten que el grupo de los docentes asiente y fundamente su actividad sobre una base de saberes típicos de este oficio.

Encontramos que hay estabilidad de determinadas prácticas y concepciones que sustentan los docentes en la variedad de salas observadas en los CEC, y asimismo, entre los CEC y las docentes del Jardín de Infantes.

Comparando las cuatro salas de Nivel Inicial en los CEC y las dos salas de Jardín de Infantes, hemos hallado cierta estabilidad en las prácticas y concepciones de los docentes; como se explicó en el capítulo 2, la emulación, la réplica de las prácticas que se realizan usualmente en el Jardín de Infantes en las situaciones observadas en los CEC, así como de algunas concepciones que estructuran las prácticas. Consideramos que esto se debe a varias cuestiones:

Por un lado, como se desarrolló en el capítulo 2 y 4, la formación de los docentes de los CEC es como maestras jardineras, razón por la cual, según ellas mismas, es muy difícil hacer las cosas de manera diferente a como se hacen en el Jardín de Infantes.

Aquí además, como se ha explicitado a lo largo de los capítulos 2, 3 y 4, están presentes formas legitimadas de enseñanza (en relación a los contenidos de enseñanza, las intervenciones y concepciones de los docentes, etc.), que circulan tanto en la formación inicial de los maestros como en la socialización profesional en los CEC, y están arraigadas en la tradición pedagógica del Nivel Inicial.

Podemos decir entonces que la poca claridad en la definición de lo que sería la educación complementaria, como se explicó en el capítulo 2, sumado a algunas características explicitadas en el capítulo 1 de la modalidad educativa a la que pertenecen los CEC, su mandato fundacional, y las características mismas de la Educación Inicial (Sarlé, 2000; Diker y Terigi, 1997), la tradición pedagógica del Nivel Inicial, colaborarían en la emulación de las prácticas.

Podemos plantear entonces que las docentes, de la misma manera que la docencia como colectivo social y en función a distintos elementos que hacen a la identidad del trabajo docente, toman la decisión de emular al Jardín de Infantes en muchos aspectos. Ahora bien, podemos decir también que, analizando los mandatos fundacionales (como guarderías y centros asistenciales), es una perspectiva superadora dentro de los componentes identitarios, que se repliquen muchas cuestiones pedagógicas del Jardín de Infantes, en detrimento de otras prácticas, más ligadas al patronato, aunque las docentes mantengan entre los contenidos centrales, algunos ligados a los hábitos y costumbres y los mismos docentes remarquen algunas cuestiones asistencialistas.

Por otro lado, y en relación con lo que venimos diciendo, si la docencia se define con el acto de establecer determinadas certezas, es legítimo que la docente de CEC replique lo que se hace en el Jardín de Infantes, que son sus saberes de referencia estables, aprendidos y, probados.

Como se explicó en el capítulo 2, quizás el problema radica entonces, no en que aparezcan rasgos y características compartidas, puesto que el CEC debería complementar algo que ya se hace allí (en el Jardín de Infantes), sino en cómo desarrollar una educación complementaria y definir qué es lo que tiene de diferente y complementaria. Es decir, podemos plantear que el problema de la emulación de muchas de las prácticas que se realizan en el Jardín de Infantes en los CEC es por no poder pensar una alternativa a lo que se puede hacer en el CEC como institución complementaria. A partir de esto podríamos preguntarnos, ¿Qué le aporta a un niño en términos pedagógicos asistir a un CEC? ¿Cuáles son las contribuciones reales a la alfabetización de los niños?

Respecto de lo que plantea Terigi (2008), en cuanto a la invención del hacer, como construcción local, como proceso de decisiones que toman los docentes frente a la carencia de saberes pedagógicos disponibles, y la escasez de orientaciones oficiales, en nuestro caso, la invención del hacer en el CEC esta conformada por la réplica o emulación de lo que se hace en el Jardín y por otro lado, se realizan algunos acuerdos locales, nativos, en cada institución para poder resolver la complementariedad (por ejemplo, como trabajar en una sala integrada, la elección del trabajo en talleres, etc.). Ahora bien, podemos decir que tal invención no sería antojadiza, sino que esta apoyada en estructuras anteriores aprendidas en otros contextos. También podemos decir que esa 'invención emuladora' se plantea 'de arriba hacia abajo', ya que en las definiciones oficiales no hay orientación ni tampoco saber didáctico disponible para los docentes.

Como se expuso en los capítulos 2, 3 y 4, se desarrollan prácticas de lectura en situaciones didácticas donde el docente lee a los niños (por ejemplo cuentos, textos informativos) y situaciones donde los niños leen por sí mismos (la lectura del nombre propio y las letras).

La concepción de lectura que sostendrían los docentes parecería estar anclada en el conocimiento de las letras. Es decir, para poder leer, se deberían aprender, en primera instancia, los elementos menores que componen las palabras. Las letras serían para estas docentes un prerrequisito para poder leer y escribir y el contenido de enseñanza en las distintas situaciones.

Esto explicaría el énfasis que los docentes ponen en el reconocimiento de las letras, tanto en las situaciones didácticas en las salas como en las planificaciones analizadas y en las explicaciones que brindan.

Asimismo aparece, en relación con la idea de maduración y el aprendizaje de la lectura, como se explicó en el capítulo 2 y 3, el concepto de '*readiness*', en el sentido de 'estar maduro para la lectura' (Downing y Thackray, 1974, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

En síntesis, lo que emerge de los datos es que en la enseñanza de la lectura, se focalizaría, en primera instancia, en el reconocimiento de las letras, suponiendo, según la concepción que parecieran sustentar las docentes, que luego se avanzará en las sílabas, en las palabras y así sucesivamente. Y que este avance se daría en la escuela primaria, o cuando los niños tengan la edad suficiente (o estén maduros) para aprenderlo.

Como se abordó en el capítulo 2 y 3, se evidencia en las concepciones de los maestros y en sus prácticas, una relación lineal entre la edad de los alumnos y su posibilidad para aprender determinados contenidos. Ligado a esto, aparece la idea de maduración como prerrequisito para poder aprender a leer y escribir. La idea de maduración 'biológica', como un momento del desarrollo que es el indicado para aprender a leer y escribir.

La maduración del niño, como punto de inflexión para comenzar el aprendizaje y por ende, la enseñanza de la lectura a los niños en el Nivel Inicial, se actualiza constantemente en las argumentaciones e intervenciones de los docentes de esta tesis y esto tiene un correlato en la organización de los tiempos escolares, como por ejemplo, las expresiones del tipo 'a partir de julio pueden empezar a escribir su nombre'; 'hay que esperar que maduren'.

Así, tanto la edad como marco limitante para poder aprender determinados contenidos y la necesidad de que los niños estén maduros, parecen estar naturalizadas y legitimadas en estas instituciones, tanto desde el discurso de los maestros, como en las prácticas que se llevan a cabo en las salas.

La organización de los grupos de las salas integradas se realiza de acuerdo a las edades de los alumnos, estructurándose el trabajo a partir de la división de los niños por grupos etarios iguales. Es decir, aunque la sala es integrada, las docentes replican una forma de trabajo similar a la división de salas puras del Jardín de Infantes, dividiendo a los niños en grupos según la edad.

Por esta razón, se presentan algunas formas distintivas de organizar el trabajo:

-Todos los niños realizan la misma actividad, por ejemplo, en las situaciones donde el maestro les lee a los niños. Igualmente, como se explicitó en el capítulo 2, las preguntas de los docentes en los intercambios post lectura apuntan siempre a que puedan participar los niños más grandes.

Asimismo los maestros explican que les entregan a los niños una misma actividad, pero con diferente nivel de complejidad. Por ejemplo, cuando tienen que armar un rompecabezas que se divide en más o menos partes, o cuando algunos niños pueden escribir su nombre por sí mismos, y otros lo copian. En otras ocasiones, suponen que los niños estarían realizando la misma actividad, con distinto grado de complejidad, pero en realidad, confunden una actividad conceptual con una plástica/manual. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando los niños más pequeños le pegan papelitos a una letra, y los más grandes escriben su nombre.

-Se presentan también situaciones con diferentes actividades, separando a los niños por mesas según edades: a los más pequeños se les da una actividad plástica,

manual, concreta. A los más grandes, los de cinco años, una actividad más 'conceptual', como el trabajo en el cuaderno, o se presentan algunas situaciones de lectura por sí mismos (listas, nombre propio) y de escritura por sí mismos (nombre propio, copia de títulos de cuentos, etc.).

Resumiendo, la idea que subyace en las concepciones de los maestros, tanto cuando proponen diferentes actividades para los niños o la misma actividad para todos, supone que los niños más grandes tendrían más posibilidades de realizar tareas intelectuales y los más pequeños, realizarían paralelamente, tareas más simples o pertinentes para su edad, como tareas con material concreto (dibujos, actividades manuales, etc.). Esto se relaciona, fuertemente, con la edad de los sujetos.

En síntesis, lo que se podría aducir es que, ante la presencia, en una misma sala, de niños de tres edades diferentes, los docentes 'dividen' el trabajo, en la mayoría de los casos, como en las aulas más tradicionales, es decir, por edad. La edad (edad cronológica según los docentes) funciona como determinante de las posibilidades y capacidades intelectuales de los niños.

En la mayoría de los Jardines de Infantes y en los grupos de Nivel inicial en los CEC observados, el criterio para la organización del trabajo en las salas es la edad. El supuesto que guía esta decisión es que cada edad tiene modos y posibilidades de aprendizaje diferentes, que funcionan como marco limitante.

En las situaciones didácticas observadas en las salas y analizando las prácticas que los docentes realizan en las mismas, se encontró una estructura fija de enseñanza, que se repitió sistemáticamente en las diversas situaciones.

Esta configuración didáctica hallada, que se encontró de forma sistemática en las situaciones donde el docente lee a los niños y de forma bastante regular cuando los niños leen por sí mismos, se basa en distintas situaciones internas, como se ha explicado en el capítulo 3:

- El docente lee a los niños algún tipo de texto (cuentos, textos informativos); luego, hay un Intercambio post lectura, donde los niños responden preguntas que realiza la docente, casi siempre para 'controlar la comprensión de los niños', 'ver si entendieron y qué entendieron', por ejemplo, renarrar lo leído y, para finalizar la secuencia de trabajo, los alumnos realizan una actividad manual, concreta, plástica, decorativa o, en un sólo caso, de copia de títulos en distinto tipo de letra.

-Cuando los niños leen por sí mismos, la estructura consta de una actividad de los niños, como lectura por sí mismos del nombre propio y para finalizar la secuencia de

trabajo, los niños realizan alguna actividad manual, concreta, plástica (Ej.: dibujo, manualidad con plastilina, pintura, etc.).

Consideramos que esta estructura fija es en parte deudora y heredera de la mistificación del método que ha imperado tanto en la didáctica como disciplina, como en algunas tradiciones instaladas en los ámbitos de socialización laboral; en una confianza extrema puesta en el método, como serie estructurada de pasos, que garantizarían el aprendizaje de determinados contenidos. A su vez, estas configuraciones fijas, estables, responden en la práctica a los saberes experienciales de los docentes, es el saber seguro, estable; a lo conocido, lo instituido.

Recurrimos aquí a la idea de configuración didáctica. Según Cols (2011:178), la idea de configuración de Litwin (1997) es entendida como manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, articula varios elementos: un particular recorte del contenido, un modo particular de vincularse con los alumnos, una propuesta metodológica

Es interesante considerar si esa estructura fija le da coherencia y estabilidad a lo que aprenden los niños. Podríamos decir, en cierto sentido, que esa estructura fija les da seguridad a los docentes respecto de las situaciones didácticas que llevan adelante en la sala y quizás por esta razón se sostienen en las salas de forma regular.

Dentro de esta estructura fija, se pudo observar que la actividad manual, plástica, etc. es la forma hegemónica para la culminación de las secuencias de enseñanza. Es decir, la idea de actividad manual/plástica emerge de los datos como eje estructurante de las propuestas de intervención en las salas. En este sentido pudimos ver la influencia de diferentes autores tradicionales, que han estado presentes en la formación docente y cuyas ideas se reactualizan en los discursos y prácticas actuales de los maestros, así como de corrientes pedagógicas (por Ej.: la Escuela Nueva), y determinados saberes construidos en la socialización profesional, que explicarían la permanencia de muchas de estas ideas en las prácticas actuales de enseñanza, además de la tradición del Nivel Inicial.

Es decir, vimos que la actividad manual tiene consistencia histórica en las prácticas de Nivel Inicial. Asimismo aparece en las salas de los CEC, porque como dijimos, se emulan muchas de las prácticas legitimadas en el Nivel Inicial, en parte por la endeble definición de lo que es la educación complementaria y por otro lado, porque se decide copiar al Jardín.

Analizando las diferentes intervenciones de los docentes en las situaciones didácticas donde se desarrollan prácticas de lectura, podemos plantear que los mismos hacen un

proceso de racionalización instrumental de las teorías¹⁰⁶. Como se ha visto a lo largo de los capítulos, en muchas explicaciones de los docentes y en las propias prácticas, los mismos intervienen a partir de un interés técnico, que estaría despejado de la racionalidad teórica. Incluso en muchas explicaciones que dan a sus prácticas, los fundamentos parecieran tener más un anclaje en ideas/concepciones que han apreendido en su socialización profesional y/o formación inicial, presentes en las tradiciones del Nivel Inicial y no en un conocimiento de determinada teoría pedagógica /psicológica que ellos dominen en profundidad.

Asimismo se daría un proceso de reinterpretación/resignificación de las teorías que en muchos casos lleva a ‘malos entendidos’ (Lerner, D; Palacios de Pizani, A, 1994). El campo de la didáctica se ha ocupado muchas veces de traducir las diferentes corrientes psicológicas y adaptarlas para hacerlas aplicables al aula, convertirlas en pasos metodológicos para que el docente aplique y sepa ‘que debe hacer y que debe esperar’ de sus alumnos. A esto lo denominaremos procesos de racionalización instrumental. Un ejemplo de esto es el impacto del constructivismo en Argentina, sobre todo en relación con la obra de Piaget, como se ha explicado en los capítulos 3 y 4. Se realizó una asimilación de sus aportes en una didáctica prescriptiva que pretende decir como trabajar en tal período evolutivo en función de determinadas características estructurales, por lo que la visión piagetiana se reduce a un mero estructuralismo que actúa como indicador de conductas al mejor estilo conductista, y asimismo, la reducción de la obra piagetiana a un campo netamente psicológico descriptivo, sin tener en cuenta la concepción sobre el conocimiento y el papel activo de los sujetos en su construcción (Villa, 2001).

Como se explicitó en el capítulo 4, en relación a la construcción de los contenidos en el CEC, aparecen en nuestros datos, tres características de los sujetos destinatarios que se toman en cuenta para la construcción/recontextualización de esos contenidos, y que se convertirían en una especie de ‘determinismos’:

-Lo evolutivo (la edad de los niños). Para decidir qué contenidos se enseñan a los alumnos, se toma en cuenta la edad como marco limitante de las posibilidades de aprendizaje.

¹⁰⁶ Llamamos “racionalización instrumental” a todo aquel proceso intelectual que “convierte” a una teoría, a un determinado saber, en un instrumento aplicable a situaciones cotidianas. Se parte de la idea de que todo saber debe tener algún nivel de aplicabilidad “técnica” en la realidad. Muchas veces, lo que nos enseñan a los/las docentes es esa “razón técnica” ocultándonos los presupuestos teóricos que la sustentan. (Villa, 2001).

-Los intereses y necesidades, asociados fuertemente a la edad de los niños. Es decir, los intereses y necesidades de los niños están determinados por la edad o la etapa evolutiva en la que estén los niños.

-La clase social (origen social de los sujetos), en este caso, niños de origen socioeconómico bajo. Este último también justificaría algunos contenidos y prácticas, como por ejemplo el trabajo (la focalización) en hábitos de higiene, comportamiento, etc. Aquí aparecería nuevamente parte del mandato fundacional (Guarderías y Centros Asistenciales) y lo que expresa uno de sus objetivos: atender a la población más vulnerable socioeconómicamente.

Asimismo aparece la tradición y formas del hacer, instaladas en el Nivel Inicial como intervinientes en esta construcción, como se ha explicitado en los capítulos 2, 3 y 4.

Consideramos que parte del oficio de las docentes de los CEC estaría entonces en la recontextualización de los contenidos extraídos en su mayoría del Curriculum de Nivel Inicial y de las revistas para docentes del Nivel. La construcción de los contenidos que se enseñan en los CEC implica entonces una recontextualización (Bernstein,1975; Feldman, 2009) en las salas de los CEC, proceso que conlleva una réplica o emulación de la forma escolar instalada en las salas de los Jardines de Infantes y por otro un intento de diferenciación (como por ejemplo, el trabajo en talleres).

Por tanto, podemos plantear que se realiza una recontextualización 'atada' a las características del oficio y a las condiciones del trabajo docente, entre ellas, como se explicitó anteriormente, un contexto cargado de indefiniciones respecto de lo complementario, su formación inicial como maestras jardineras, el mandato fundacional de los CEC, etc.

Aportes al campo de investigación

Creemos necesario resaltar qué aportan estas conclusiones a la discusión de las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los CEC.

-Consideramos, en primera instancia, que se aporta base empírica sobre un contexto no indagado, como son las prácticas de lectura en las salas de los CEC.

Esta base empírica permite tensionar la manera en que algunas discusiones teóricas no están aún impactando en los docentes, ni en sus concepciones ni en sus prácticas habituales. Podríamos decir que los docentes realizan distintas asimilaciones, distinto tipo de apropiaciones. Pero, a pesar de los avances en el campo de la teoría (campo de producción intelectual respecto de la enseñanza de la lectura a los niños

pequeños), no se visualizan avances relevantes ni cambios importantes en las concepciones de los docentes ni en las secuencias de enseñanza.

Asimismo, se aportan datos sobre las concepciones que los sujetos tienen sobre la educación complementaria y cómo construyen y a partir de qué ejes, esta idea de lo complementario.

- Como no hay una definición clara aún (y mucho menos como orientación política) de lo que es la educación complementaria, no se podría evaluar en el contexto de esta investigación, el impacto que tiene la misma en la formación de estos sujetos.

-Se puede ver como las prácticas necesitan estar reguladas por el texto curricular. Hay un curriculum omnipresente en las prácticas de los docentes, que es curriculum del nivel inicial. En términos colectivos, en la mayoría de las situaciones los docentes no apelan a su autonomía para decidir qué hacer en el CEC, qué enseñar, sino al texto curricular, del nivel inicial en este caso.

-En este contexto educativo, pareciera no estar claro el valor social de la lectura (como práctica social y cultural) en la formación de los niños. Por tanto, creemos que se aporta a la discusión de la importancia de reposicionar el valor de la enseñanza de la lectura en la alfabetización inicial en el espacio del Nivel Inicial (y específicamente en los CEC). Nos parece representativo lo que plantea Montes (1999: 54),

'La cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia (...) Y para eso, tiene que convertirse en experiencia'.

Bibliografía

- Aebli, H. (1951) *Una didáctica fundada en la psicología de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.
- Alegría, J. (1993) Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 13-22.
- Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid: Taurus.
- Arizpe, E.; Styles, M. (2004) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Avolio de Cols (1975) *La tarea docente*. Bs. As. Marymar.
- Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los 'poco lectores'*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R; Diker, G; Terigi, F. (2008). *Lo escolar y sus formas*. Bs. As. Del Estante Editorial.
- Basabe, L; Cols, E; y Feeny, S.: (2006): "La evaluación escolar: de los lemas a los problemas", Revista (12)ntes N°8, octubre de 2006.
- Bastien-Toniazzo, M; Jullien, S., "Nature and importance of the logographic phase in learning to read". *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*. 14: 119-143, 2001. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Batallán, G. (1988) Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela, Cuadernos de Formación Docente N°5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (I. N. Pédagogique, Ed.) *Repères* (13), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- Bello, A; Pais, C y Valdes, J. *Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente*. Dirección de educación Primaria. DGEyC. Pcia. Bs. As.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1975): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Bernstein, Basil (1985). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". En Revista Colombiana de Educación. Nº 15, Bogotá (45:71).
- Bernstein, B. (1986). "Una crítica de la 'Educación compensatoria'". En: Fernández Enguita, M. (1999) (editor). *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel Editorial.
- Bernstein, Basil (1993): La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002) La escritura, irreductible a un 'código'. En: E. Ferreiro (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus
- Bryant, Meter; "Consciente phonologique et apprentissage de la lecture". Departament de Psychologie experimentale-Universite d'Oxford. In : *Les actes de la Villete*, Ed. Nathan, París, 1993.
- Braslavsky, Berta. Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, Año 21, no 4, dic. 2000
- Braslavsky, B. (2003) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (1990): "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?" (Primera Parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 8.
- Calzetti, Hugo (1939) *Didáctica General*. Bs. As. Estrada.
- Cameán, S. (1990) Las diferencias cualitativas en los períodos previos de la fonetización de la escritura en el niño. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Camillioni, A. , Davini, Ma. C., Edelstein G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. 1997. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Cardona, G. R. (1994) *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1991). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

- Caruso, M. y Dussel, I. (1995) *De sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Castedo, M. (1993/1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida* (3), 5-24.
- Castedo, M; Molinari, C.; Siro, A. (1999) *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México. Novedades Educativas.
- Castedo, Mirta & Molinari, Claudia (2000): "Ler e escrever por projetos". *Revista de Educação - Projeto*. Año III, Nº 4, Pág. 16-24. ISSN 1516-6910-04. EDITORA Projeto. Porto Alegre.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (1995) "La inteligencia Escolarizada", en *Revista del IICE* Nº 7, Año II, Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, José A. y otros. (2001) El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. *Revista Irice* Nº 15 Rosario Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Conicet-UNR- Rosario.
- Castro, I. (1994) *La mano que habla al cerebro*, *Language Education*, Vol. II, 65-91
- Cavallo, G. y Chartier, R. (ed.) (1997) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Ed. Taurus.
- Chartier, A. M (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México. FCE.
- Chartier, A. M. y Hebrad, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona. Gedisa
- Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marín. Bs. As. Manatíal,
- Colomer, (2005). *Andar entre libros*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E; (2007). Propuestas didácticas a través del tiempo. En: *El saber didáctico*. Argentina. Paidós.
- Cols, E; Basabe, L. (2007). "La enseñanza" en *El saber didáctico*. Argentina. Paidós.
- Cols, Estela (2007) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Tesis doctoral. Bs. As. UBA.
- Cols, Estela (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Bs. As. Homo Sapiens.

- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida* (4), 13-22.
- Condemarín, M. (1986). Iniciación temprana a la lectura. Interrogantes y respuestas. Año 7, N° 2. *Lectura y Vida*.
- Coscarelli, R. (2001) "La tarea de recuperación pedagógica. Función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (Buenos Aires, 1948-1988)"- *Revista Propuesta Educativa*, Año XI, N° 24.
- Cucuzza, H R y PINEAU, P. (2002) *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Davini (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Aula XXI. Argentina .Santillana.
- Defior, S. (1996) Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Bs. As. Paidós.
- Dubois, María Eugenia (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Bs. As.; Aique
- Durkheim, E. "Educación y Sociología", Barcelona, Península, 1996.
- Durkheim, E. "Prefacio al Volumen 1 del Año Sociológico (1896-1897)", en "Otros ensayos sobre los conceptos sociales", Madrid, Alianza, 1995.
- Dussel, I y Carusso, M (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As. Santillana.
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*- Bs. As. Kapelusz.
- Edwards, V. (1985). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis de Maestría. DIE- _CINVESTAV- Directora Elsie Rockwell-México.
- Edwards, V. (1995) *Capítulo V "Las formas de conocimiento en el aula"* en Rockwell, E. (coord) *La escuela cotidiana*. México .Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, Verónica (1992) "El quehacer investigativo en la escuela" En *Cuadernos del PIIIE*. Santiago, Chile.

- Ehri, L and Sweet, J.; "Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print?". *Reading Research Quarterly*. Volume XXVI Number 4, 1991.
- Ehri, L y otros; "Phonemic awareness instruction help children learn to read: evidence from the Nacional Reading Panel meta análisis", In: *Reading Research Quartely*. Vnº 3. July/August, 2001.
- Ehri, L; Wilce, Lee. "Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?" *Reading Reasearch Quarterly*, Vol 20, Nº 2. (Winter, 1985), pp. 163-179.
- Feldman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires. Aique.
- Feldman, D. (2004). *Enseñanza y escuela*. Bs. As. Paidós.
- Feldman, D (2009). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, Daniel "¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?" en Revista del IICE, Año I, Nro. 1, Buenos Aires. 1992.
- Fenstermacher, G. (1986). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas*. Bs.As. Paidós.
- Fernstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. (Cap 1)
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. y colaboradores (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: Dirección General de Educación Especial-OEA.
- Ferreiro, E (1990); *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As. Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina. Cuarta Edición.
- Ferreiro, E (1992); *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Bs. As; Libros del Quirquincho; Coquena Grupo Editor.
- Ferreiro, E (1997); *Alfabetización: Teoría y práctica*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E (1999); *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E (1999); *Vigencia de Jean Piaget*. México; Siglo XXI Editores.

- Ferreiro, E. (1991) Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Y. Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Bs. As. Aique.
- Ferreiro, E. (2001) *Pasado, presente y futuro de los verbos leer y escribir*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E.; Vernon, S. (1992) La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979); *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. ; México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E; Teberosky, A; Castorina, A; Grunfeld, D; Avendaño, F; Baez, M. (2000); *Sistemas de escritura: constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario, Santa Fé; Homo Sapiens.
- Filho, Laurencio (1960). *Tests ABC*. Bs. As. Kapeluz
- Freire, P. (2003); "Los elementos de la situación educativa", En: *El grito manso*. Argentina. Siglo XXI Editores,
- Frigerio, G; Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana.
- Fuenlabrada, I.; Weiss, E. y cols. (1997) *Las Prácticas Escolares y Docentes en las Escuelas Multigrado de la Educación Primaria*. DIE.CINVESTAV. México.
- Golluscio, Lucía (comp.) 2002 *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA. ISBN N°950-23-1232-5.
- Goodman, K (1982) "Decoding: from code to what?" In: *Language and Literacy*. 53 – 60. Routledge and Kegan Paul.
- Goodman, Y. (comp.) (1991) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1990) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, *Revista Lectura y Vida*, Año 11, N°2, 5-13.
- Goswami, U and Bryant, P: (1990); *Phonological skills and learning to read*. UK.

- Goswami, U. (2000) Phonological and lexical proceses. En: Kamil, M. et al (editors) *Handbook of Reading Research*. Volume III. Laurence Erlbaum, New Jersey.
- Grunfeld, Diana (1999) "La alfabetización inicial. Una mirada sobre el estado de las prácticas". En: Ferreiro y cols. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño*. Rosario. Homo Sapiens.
- Grunfeld, D. (2004) La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. *Revista Lectura y Vida* Año 25, Nº 1 y 2.
- Guber, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bs. As. Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación.
- Guber, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*; 1º edición- Bs. As; Paidós.
- Gutiérrez, Alicia (2005) *Las prácticas sociales*. Córdoba: Ferreyra.
- Hamersley y Atkinson (1993) *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Harf Ruth, Sarlé Patricia y otros. *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*, Editorial Ateneo, Bs. As., 1996.
- Ibarra Pérez, Oscar (1968); *Didáctica Moderna. El aprendizaje y la enseñanza*. Madrid. Aguilar.
- Jackson, Ph.: (1968/91). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata
- Jackson, Ph. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Bs. As. Amorrortu.
- Kaufman, A. (1988) *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, C. (1989/2000). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Colección: Didáctica. Aique.
- Lahire, B (dir) (2005); *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- Lahire, B. (comp.) (2004) *Sociología de la Lectura*. España. Gedisa
- Lahire, Bernard (2002). « El analfabetismo o el mundo social a la medida de la cultura ». Conférence dans le cadre de l'Université de tous les savoirs (UTLS), CNAM, le 1er septembre 2000.

- Lahire, B. (2006). "Lógicas prácticas: El "hacer" y el "decir sobre el hacer". En Lahire, B. *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Lahire, Bernard (2008). "Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico". En: Revista Lectura y Vida. Año 29. Septiembre de 2008.
- Lerner, D; Palacios de Pizani, A (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones pedagógicas sobre la propuesta constructivista*. Bs. As. Aique.
- Lerner de Zunino, D: "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético", Lectura y vida, Año 6, n°4, 1985
- Lerner, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: A. Castorina; E. Ferreiro; D. Lerner; M. Kohl de Oliveira. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001 a) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001 b) "El quehacer en el aula como objeto de análisis" en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 27.
- Lerner, D. (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico." Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. N°3. Año 23. Bs. As. Argentina.
- Lerner, D.; Muñoz, M.; Palacios, A. (1990) *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D.; Torres, M., Stella, P. (2009) *Formación de docentes en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Liberman, I.; Schankweiler, D; Fisher, D; Carter, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar*. Argentina. Paidos.
- Lundgren, U. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata, Madrid.
- Luzuriaga, Lorenzo (1958); *La educación nueva*. Biblioteca del maestro. Bs. As. Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo (1959); *Antología Pedagógica*. Biblioteca Pedagógica. Bs. As. Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo (1961); *La educación de nuestro tiempo*. Biblioteca del maestro. Bs. As. Losada.
- MARTINAND, J.-L. (1986). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication

mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. Paris : Université Paris 7.

- Mirieu, P. *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Molinari, C y Siro, A. (2004) *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Programa de Ayuda a escuela Rurales. Fundación Pérez Companc-Fundación Bunge y Born.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morais, J (1994) *El arte de leer*. Madrid. Visor.
- Moscovici, Serge. *Psicología social II. Pensamiento y Vida social*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1984.
- Narodowski La pedagogía en penumbras. Perspectivas históricas. Revista Propuesta Educativa 13. Año 17 junio 2008.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nérici, Giuseppe (1973); *Hacia una didáctica general dinámica*. Bs. As. Editorial Kapelusz.
- Olson, D. (1994) *El mundo sobre el papel*. México, Gedisa.
- Olson, D. and Torrance, N. (1995) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa. *oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Peroni (2004)... "La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia". II Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara. México.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Ed. Graó.
- Perrenoud, P; Altet, M., Paquay, L. (coords.) (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Pitluk, Laura. (2006) *La Planificación Didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. Homo Sapiens.
- Poggi, M. (2002): "Sobre el sentido de preguntarse por las instituciones y las formas escolares" en *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el*

sentido común para transformar las prácticas educativas, Pcia. Bs. As. Argentina. Santillana.

- Pontecorvo, C (2002), “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”?”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Remedi, E (2004). “La intervención educativa”. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Rinaudo, M. C. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Textos en Contexto. Nº 8. Lectura y Vida.
- Rodríguez, M. E. (2007). “La lectura. Una actividad compleja”. En: Blanco, L Kaufman, A.M., Rodríguez, M.E., y otros: *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Tinta Fresca, 2007
- Rogers, C. (1991): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Bs. As., Paidós.
- Rosenblatt, L. (1983): “La teoría transaccional de la lectura y la escritura” en: Textos en contexto. Nº 1: *Los proceso de lectura y escritura*. Lectura y vida.1996.
- Sadosky, P. (2005) “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática” en Alagia, H., Bressan, A y Sadosky, P. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- Sarlé, Patricia (2000). “La educación infantil en la Argentina. Entre la tradición y la vanguardia”. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*- Graò-Barcelona.
- Solé, I; Teberosky, A: (2001): “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”. En: Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza editorial.
- Stanovich, K; Cunningham, A; Cramer, B. (1984) *Assesing phonological awareness in kindergarden children: Issues of task comparability*. *Journal of Experimental Child Psychology*. 38, 175-190.
- Stanovich, K; Stanovich, P: *How research might inform the debate about early reading acquisition*. s/d.

- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Tardiff, M. y Gauthier, C. (2004). "El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio. En: Paquay, L, Altet, M y otros. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Teberosky, A. y Martínez Olivé, C. "El nombre de las letras". Revista: *Lectura y Vida*. Año: 2003. Vol.: 24. Núm.: 3
- Teberosky (2000) "Relectura de Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño". En: Ferreiro, E; Teberosky, A; Castorina, A; Grunfeld, D; Avendaño, F; Baez, M. (2000); *Sistemas de escritura: constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario, Santa Fé; Homo Sapiens.
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Teberosky, A. (1982). "La construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacios (eds). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico. Siglo XXI. Editores.
- Tedesco, J. C. *Conceptos de sociología de la educación*. Centro Editor de America Latina.
- Terigi (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Bs. As. Flacso. Tesis de Maestría.
- Terigi, F. (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*. Del estante Editorial. Bs. As. Serie Seminarios del CEM.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos/UPN.
- Treiman, R. (1985) *Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children*. *Journal of Experimental Child Psychology*. 39, 161-181.
- Treiman, R.; Cury, Pollo, T; Kessler, B: (1998) *Three perspectives on spelling development*. Washington University in St. Louis.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España. Graó.
- Vernon, S (1997); *Los procesos de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. DIE, CINVESTAV; México.

- Vernon, S. (1997a) *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Vernon, S.; Calderón, G. (1999) *Letras y sonidos en la alfabetización inicial*. Cuaderno de trabajo. Sistema de Investigación Miguel Hidalgo, Querétaro-México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Vernon, S.; Ferreiro, E. (1999): Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*. Vol. 69, 4.
- Villa, A. (2001): *Lógicas y discursos en la formación docente*. UAHC, Chile. Tesis de Maestría
- Villa, A. (1998) "Formación docente: aprendizaje y enseñanza", trabajo realizado para el Seminario "Investigación sobre Aprendizaje y formas de Enseñanza", dictado por los Profesores/as Victor Molina y Ana María Cerda, en el marco de la Maestría en Investigación Educativa, UAHC, PIIE, 1998.
- Weisz, T. (2010) "Para desnaturalizar el fracaso. (M. Castedo, Entrevistador)", *Revista Lectura y Vida*, Año 31, N° 4, 56- 59.

ANEXOS

ANEXO I.- Reglamento de CEC (2003)

LA PLATA,

VISTO el Expediente N° 5813-3.162.706/03 por el cual la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar manifiesta la necesidad de reformular el Reglamento de Centros Educativos Complementarios aprobado por Resolución N° 1250/83 y;

CONSIDERANDO:

Que el contenido de la Ley Federal de Educación 24.195 trajo modificaciones en lo curricular e institucional;

Que el derecho de enseñar y aprender, consagrados en la Constitución Nacional y Provincial, quedan regulados en el territorio bonaerense por la Ley de Educación 11.612 ;

Que el ARTÍCULO 14° de esa Ley indica para la constitución de formas de vinculación social alternativas y/o complementarias a las de la familia y la comunidad, tendientes a consolidar una cultura institucional integradora e inclusora de la diversidad, favoreciendo la formación de estructuras autónomas de pensamiento en el marco de un estilo de vida democrático;

Que en veinte años de vigencia del Reglamento se operaron cambios sustanciales en el funcionamiento de la sociedad, y por ende de las familias y de las instituciones educativas;

Que en el desarrollo de las actividades cotidianas de los Centros Educativos Complementarios se produjeron permanentes adecuaciones para atender las necesidades de las/los alumnas/os emergentes de la problemática socio-educativa;

Que la complejidad de esa temática requiere intervenciones en redes interinstitucionales e intersectoriales;

Que fueron consultados, para la elaboración de un nuevo Reglamento, los Centros Educativos Complementarios, los Inspectores y los Inspectores Jefes de Región;

Que por todo lo expuesto es atinente actualizar la norma que reglamenta ese servicio educativo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó la iniciativa en Sesión de fecha 20-XI-03 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el ARTÍCULO 33 inc.x) de la LEY 11612, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello, EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN RESUELVE

ARTÍCULO 1°: Derógase la Resolución N° 1250/83.

ARTÍCULO 2°: La creación y funcionamiento de los Centros Educativos

----- Complementarios dependientes de la Dirección de Psicología y

Asistencia Social Escolar se regirá por la presente RESOLUCION, que prescribe el

REGLAMENTO DE CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

CAPITULO I: DEFINICIÓN Y OBJETIVOS:

ARTÍCULO 3°: El Centro Educativo Complementario es una Institución

----- educativa dependiente de la Dirección de Psicología y

Asistencia Social Escolar.

CENTRO: Porque es un espacio educativo donde convergen los intereses, las expectativas y las culturas de la familia, la escuela y la comunidad.

EDUCATIVO: Porque desarrolla intencional y sistemáticamente acciones para promover la interacción, la construcción del pensamiento y la formación integral de los niños y adolescentes..

COMPLEMENTARIO: Porque revaloriza y potencia los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad.

ARTÍCULO 4°: Los objetivos del Centro Educativo Complementario son:

1) Garantizar el respeto por los Derechos del Niño y del Adolescente desde el ámbito educativo.

2) Promover la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educadora de la familia, la escuela y la comunidad.

3) Favorecer formas de vinculación social alternativas y/o complementarias de las familiares-comunitarias.

4) Construir una cultura institucional integrada, integradora e inclusora de las diversas culturas en un marco de justicia y calidad educativa.

- 5) Generar contextos facilitadores del proceso de constitución de la subjetividad del alumno/a, con competencias para la participación ciudadana y la inclusión en el mundo del trabajo.
- 6) Favorecer la formación de estructuras autónomas de pensamiento para la participación en la sociedad del conocimiento.

CAPITULO II: DE LA CREACION, TRASLADO Y CLAUSURA

ARTÍCULO 5º: La creación de Centros Educativos Complementarios, Anexos y/o Extensiones requerirá un estudio de factibilidad que arroje los resultados necesarios para su efectivización, tal como lo establece el Artículo 9º.

ARTÍCULO 6º: La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar priorizará la creación de Centros Educativos Complementarios, Anexos y/o Extensiones, de acuerdo con los criterios que estime pertinentes, las normas y los procedimientos vigentes en la materia.

ARTÍCULO 7º: La creación de Centros Educativos Complementarios, Anexos y/o Extensiones podrá ser solicitada ante autoridades de la Dirección de Educación de Psicología y Asistencia Social Escolar por:

- a) Organismo de la Dirección General de Cultura y Educación.
- b) Organizaciones gubernamentales u organizaciones no gubernamentales.
- c) Personas físicas o jurídicas.

ARTÍCULO 8º: Cuando no surja la factibilidad inmediata de creación de un Centro Educativo Complementario, Anexo y/o Extensión por no contar con el inmueble adecuado, el Inspector de Area arbitrará las medidas que faciliten la obtención del mismo y promoverá la creación.

El Inspector Jefe de la Región recibirá los pedidos de creación con el estudio de factibilidad y los elevará emitiendo criterio fundado.

ARTÍCULO 9º: En las actuaciones por las que se promueva la creación de un Centro Educativo Complementario, Anexo y/o Extensión, se deberá realizar un estudio de factibilidad que comprenderá:

- a) Identificación de la comunidad: características generales, recursos de la zona, nivel socio-económico.
- b) Instituciones Educativas de la zona de influencia. Distancia y modalidad de las mismas con respecto al servicio a crear, anexas y/o extender.
- c) Alumnado potencial agrupado por servicios educativos de procedencia. Detección de situaciones y niveles de vulnerabilidad, carencia y/o riesgo socioeducativos.
- d) Constancia de existencia de personal especializado; en el distrito, o, distritos vecinos.
- e) Disponibilidad de inmueble.
- f) Plano del local donde funcionará el servicio.

La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar elevará, con emisión de criterio, el estudio de factibilidad y la propuesta de la Planta Orgánico-Funcional acorde a la matrícula potencial y gestionará la creación.

ARTÍCULO 10º: Se procederá al traslado temporario o permanente, en forma parcial o total, de un Centro Educativo

Complementario con criterio fundado del Inspector e Inspector Jefe, en los siguientes casos:

- a) cuando situaciones de vulnerabilidad socioeducativa demanden la atención educativa complementaria;
- b) cuando razones edilicias lo aconsejen y se disponga de un inmueble más adecuado, que por su ubicación no perjudique el acceso de la población concurrente;
- c) cuando los movimientos poblacionales requieran su funcionamiento en otro lugar del distrito o región.

ARTÍCULO 11º: El Centro Educativo Complementario podrá ser clausurado en forma:

- a) definitiva, cuando la cantidad de alumnos/as no permita formar un grupo de acuerdo al Artículo 25º y las posibilidades de la población de la zona lo determine, luego de haberse agotado lo establecido en el Artículo 10º.
- b) temporaria:
 - b. 1) por el Director, con el aval del Inspector, a requerimiento del médico escolar o autoridad médica del Distrito, ante la comprobación de enfermedades infecto-contagiosas entre el alumnado o personal del establecimiento.
 - b. 2) por el Director, cuando el estado del edificio en que funciona signifique un peligro para la salud o integridad de los alumnos/as, informando a sus superiores jerárquicos inmediatamente.

CAPITULO III: DEL LOCAL

ARTÍCULO 12º: Los Centros Educativos Complementarios funcionarán en ----- locales especialmente destinados para el desarrollo de las tareas pedagógicas. Para tal fin, contarán con las siguientes instalaciones:

- a) Un aula para cada grupo por turno;
- b) Un salón comedor con capacidad para la atención de cada turno;
- c) Cocina instalada con despensa;
- d) Baños y duchas para alumnos de ambos sexos;
- e) Servicios sanitarios para adultos;
- f) Dependencias para Equipo Directivo y Equipo de Orientación Escolar;
- g) Salón para aula taller o similar;
- h) Salón de usos múltiples;
- i) Espacio libre descubierto;

Estos locales contarán con el mobiliario y equipamiento necesario.

La infraestructura, el mobiliario y el equipamiento se adecuarán a las normas de seguridad e higiene vigentes.

CAPITULO IV: DE LA CLASIFICACION DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS.

ARTÍCULO 13º: Los Centros Educativos Complementarios se clasificarán ----- acorde con lo pautado en el Artículo 10.B.5.1 de la Ley

10579 y Decretos Reglamentarios

Para la consideración de los grupos escolares se tendrá en cuenta lo previsto en los Artículos 25º y 26º de la presente norma.

ARTÍCULO 14º: Los Anexos y/o Extensiones se conformarán con uno o más ----- grupos. A todos los fines constituirán con el Centro Educativo Complementario originario, una unidad educativa.

ARTÍCULO 15º: Los Centros Educativos Complementarios contarán con el ----- siguiente personal jerárquico:

- a) Primera Categoría: Director – Vicedirector – Secretario (afectados transitoriamente por Decreto 4457/94)
- b) Segunda Categoría: Director – Secretario (afectado transitoriamente por Decreto 4457/94)
- c) Tercera Categoría: Director.

CAPITULO V: DE LA INSCRIPCION

ARTÍCULO 16º: Son condiciones de ingreso a los Centros Educativos ----- Complementarios:

- a) Tener de 3 a 16 años de edad. Deberá solicitarse autorización a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar ante excepcionalidades a esta franja etaria.
- b) Acreditar la matriculación en Educación Inicial o Educación General Básica, teniendo presente lo prescripto en la Ley de Educación Provincial N° 11.612.

ARTÍCULO 17º: La inscripción de alumnos/as se realizará durante todo el ----- período de funcionamiento del Centro Educativo

Complementario, bajo la responsabilidad del Director del establecimiento. Se solicitará la documentación establecida por la Dirección General de Cultura y Educación para los diferentes niveles y modalidades.

ARTÍCULO 18º: Cuando el número de aspirantes supere la capacidad de ----- matrícula del Centro Educativo Complementario, para cubrir las vacantes que se produzcan, el equipo directivo prioritará el ingreso según las situaciones de vulnerabilidad, carencia y/o riesgo socio-educativo relevadas por el Equipo de Orientación Escolar.

ARTÍCULO 19º: Si el/la niño/a o adolescente tuviere edad escolar y no ----- concurrir a Educación Inicial o a Educación General

Básica, el equipo directivo arbitrará las acciones para orientar a la familia, a fin de lograr su matriculación y/o asistencia regular, las situaciones de excepción serán resueltas por la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

CAPITULO VI: DE LA ASISTENCIA DE LOS/LAS ALUMNOS/ALUMNAS

ARTÍCULO 20º: Cuando el niño/a no concurra al Centro Educativo -----

Complementario durante cinco (5) días consecutivos, sin que se conozcan las causas de sus inasistencias, el Director, por intermedio del Equipo de Orientación Escolar, requerirá información a los padres, tutores o encargados, dejando constancia escrita. Si de la

misma resulta que el/la alumno/a no concurrirá, se consignará su egreso en los registros respectivos.

ARTÍCULO 21°: Todo niño/a que durante el año reanude su asistencia al ----- Centro Educativo Complementario, será considerado como reingresado, previa consideración de la situación por las autoridades del servicio.

ARTÍCULO 22°: La asistencia media exigible para el funcionamiento regular ----- de los grupos será del 70 %.

ARTÍCULO 23°: Durante el período lectivo, los/las niños/as que concurren al ----- Centro Educativo Complementario, lo harán en el turno contrario al de su asistencia a servicios educativos de Educación Inicial o Educación General Básica.

ARTÍCULO 24°: El Director del Centro Educativo Complementario autorizará ----- la salida de alumnos/as del mismo siempre que medie solicitud por escrito del padre, madre, tutor o responsable.

CAPITULO VII: DE LA FORMACION DE GRUPOS

ARTÍCULO 25°: Los grupos de los Centros Educativos Complementarios se ----- constituirán con un mínimo de veinticinco (25) alumnos/as, dando lugar el excedente de quince (15) alumnos/as, a la formación de un nuevo grupo:

Hasta 99 alumnos/as: 3 grupos

De 100 a 114: 4 grupos

De 115 a 139: 5 grupos

De 140 a 164: 6 grupos

De 165 a 189: 7 grupos

De 190 a 214: 8 grupos

De 215 a 239: 9 grupos

De 240 a 264: 10 grupos

ARTÍCULO 26°: Los grupos se formarán de acuerdo al siguiente esquema:

Grupo A: corresponde a 1°Ciclo de Educación General Básica

Grupo B: corresponde a 2°Ciclo de Educación General Básica

Grupo C: corresponde a 3°Ciclo de Educación General Básica

Grupo D: corresponde a Educación Inicial 3 - 4 y 5 años.

Atento a lo dispuesto por el Artículo 25°, según la disponibilidad de la Planta Orgánica Funcional, la estructura de la organización curricular, las demandas y las características de la matrícula, se podrán conformar grupos de trabajo integrados que incluyan alumnos/as de diferentes niveles y ciclos.

CAPITULO VIII: DE LA DOCUMENTACION

ARTÍCULO 27°: Todo Centro Educativo Complementario deberá llevar los ----- siguientes registros o estados, que conforman el archivo estático y dinámico:

a) Legajo Institucional: documentación relativa a la creación, ubicación geográfica, infraestructura, servicios, categorización, clasificación, nombre del Centro Educativo Complementario, planillas de censo de Bienes del Estado;

b) Legajo del alumno: ficha de inscripción, certificaciones de salud y escolaridad;

c) Registro de Matrícula, pases y retiro de alumnos/as;

d) Registro de Asistencia y de retiro anticipado de alumnos/as;

e) Registro de Alumnos/as aspirantes;

f) Registro de Movimiento del personal;

g) Registro de Asistencia del Personal;

h) Cuadernos de Actuación Profesional y Legajo Personal;

i) Planificación Institucional;

j) Planificación docente;

///-9-

k) Registro de Instrucciones y Observaciones Institucionales;

l) Registro de Articulación con Instituciones Educativas;

m) Registro de Inspección;

n) Registro de Actos, Eventos y Fiestas Escolares;

o) Registro de Actas;

p) Archivo de notas recibidas y emitidas;

q) Archivo de documentación técnica y administrativa;

La enumeración precedente no es taxativa. El Director podrá disponer el uso de otros libros, planillas, legajos y recursos informáticos, además de los enumerados.

CAPITULO IX: DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL.

ARTÍCULO 28°: Los Centros Educativos Complementarios funcionarán todo el ----- año. El horario será continuado de 8 a 17 horas desarrollando las actividades en dos turnos de cuatro horas treinta minutos (4,30 Hs.) cada uno.

En los períodos de receso escolar podrán hacerlo en un solo turno, siempre que no se afecte la atención de los alumnos/as y que las instalaciones lo permitan. La hora de inicio y finalización del mismo podrá ser modificada, sin alterar la duración mínima establecida, previa autorización del

Inspector del área.

Durante el receso de la época invernal, el personal docente podrá alternarse semanalmente para la atención del alumnado, sólo cuando esta situación no entorpezca el normal funcionamiento del servicio educativo.

ARTÍCULO 29°: La estructura de la organización curricular del Centro ----- Educativo Complementario será la siguiente:

A) Espacios curriculares

- 1- Espacio para el trabajo con propuestas escolares
- 2- Espacio para la producción de bienes
- 3- Espacio para el cuidado de la salud
- 4- Espacio para la recreación y actividades físicas

Estos espacios curriculares serán transversalizados por los siguientes ejes temáticos:

a- Resolución de problemas

///-10-

b- Alfabetización

c- Derechos del niño y del adolescente

d- Trabajo y ciudadanía

B) Dimensiones

1- Institucional

2- Interinstitucional

3- Familiar-comunitaria

Los Centros Educativos Complementarios planificarán los contenidos de sus actividades pedagógico-didácticas en base a los Diseños

Curriculares de Educación Inicial y Educación General Básica y al diagnóstico participativo institucional, que incluye las tres dimensiones mencionadas en el ítem B.

Para el logro de los objetivos del Artículo 4°, se deberá distribuir equitativamente la carga horaria semanal de los Espacios Curriculares

ARTÍCULO 30°: El modelo pedagógico-didáctico estará direccionado hacia la ----- complementariedad y la implementación de estrategias alternativas de acceso al conocimiento.

ARTÍCULO 31°: Previo al receso escolar de verano y de invierno, el personal ----- del Centro Educativo Complementario adecuará y/o incorporará a la planificación existente, un programa de actividades recreativas para esos períodos.

ARTÍCULO 32°: En el Proyecto Educativo Institucional se consignarán los ----- períodos durante los cuales se intensificarán las actividades que corresponden al *Espacio para el trabajo con propuestas escolares*.

(Artículo 29° Inc. A.1). Se podrán agregar otros períodos a los previstos de acuerdo a los desempeños de los/las alumnos/alumnas.

ARTÍCULO 33°: En la semana previa al inicio y en la posterior a la ----- finalización de clases, de Educación Inicial y Educación General Básica, los/las alumnos/as concurrirán sólo al servicio de comedor. Los docentes dedicarán cada jornada a la atención de los alumnos/as durante el servicio de comedor y a la organización y planificación institucional el resto de la carga horaria.

CAPITULO X: DE LA CONVIVENCIA INSTITUCIONAL E INTERINSTITUCIONAL.

ARTÍCULO 34°: Los Centros Educativos Complementarios establecerán ----- acuerdos:

a) dentro del marco del planeamiento estratégico curricular institucional, que legitimen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

///-11-

b) con las otras instituciones educativas a las que concurren los/las alumnos/as.

ARTÍCULO 35º: Ante situaciones conflictivas de convivencia que excedan los ----- acuerdos establecidos en el Artículo 34º, se promoverán acciones para revertirlas con la intervención del Equipo de Orientación Escolar, docentes, padres, tutores o encargados, equipo de conducción e Inspector de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

CAPITULO XI: DEL PERSONAL.

ARTÍCULO 36º: El personal de los Centros Educativos Complementarios ----- depende de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en los aspectos técnico pedagógicos y administrativos.

ARTÍCULO 37º: Para el logro de los objetivos de los Centros Educativos ----- Complementarios, la Planta Orgánico Funcional estará integrada según la categoría que corresponda por:

- 1) Director;
- 2) Vicedirector (afectado transitoriamente por Decreto 4457/94);
- 3) Secretario (afectado transitoriamente por Decreto 4457/94);
- 4) Orientador Social;
- 5) Orientador Educacional (afectado transitoriamente por Decreto 4457/94);
- 6) Maestro Especializado por Nivel (1 cada 25 alumnos);
- 7) Preceptor (1 cada 2 grupos) (afectado transitoriamente por Decreto 4457/94).

ARTÍCULO 38º: El Director, el Vicedirector y el Secretario rotarán su horario ----- semanalmente en ambos turnos, incluyendo, si lo hubiere, al Anexo o Extensión. En los Centros Educativos Complementarios sin Vicedirector, el Director concurrirá alternadamente a los dos turnos, durante la semana.

CAPITULO XII: DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PERSONAL

ARTÍCULO 39º: El Director, el Vicedirector y el Secretario integran el equipo ----- jerárquico para adoptar criterios consensuados en la toma de decisiones y en las orientaciones que se brinden. El Director y el Vicedirector conforman el equipo directivo de conducción y son los responsables de la supervisión institucional. Sin perjuicio de los derechos y obligaciones que el Estatuto del Docente, el Reglamento General para Escuelas Públicas, la Resolución 1039/01 y el presente Reglamento confieren al personal, corresponde:

a) AL DIRECTOR:

a.1. Coordinar el planeamiento estratégico institucional en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4º.

a.2. Orientar y supervisar la actividad del Centro Educativo Complementario dando al personal las instrucciones y el asesoramiento que convengan al mejor cumplimiento de los fines determinados, promoviendo la cohesión y pertinencia institucional.

a.3. Supervisar las distintas actividades que se desarrollan en el servicio en el marco de los proyectos institucional y de supervisión.

a.4. Supervisar la implementación de los proyectos pedagógico didácticos, mediante intervenciones en los grupos áulicos.

a.5. Coordinar las reuniones mensuales de Equipo Escolar Básico, en concordancia con el Artículo 14º Decreto 6013; texto ordenado del año 1983.

a.6. Organizar y coordinar las reuniones de capacitación y perfeccionamiento docente de acuerdo con lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación.

a.7. Arbitrar con el Equipo de Orientación Escolar los medios tendientes a fortalecer la promoción de la salud y lograr que la población del Centro Educativo Complementario sea controlada médicamente.

a.8. Supervisar el servicio alimentario en los aspectos educativo, nutricional, higiénico, económico y administrativo.

a.9. Establecer y coordinar las relaciones con los establecimientos escolares de donde provienen los/as alumnos/as para desarrollar proyectos de articulación pedagógica.

a.10. Promover y generar redes interinstitucionales e intersectoriales con la comunidad.

- a.11. Instrumentar los medios para realizar acciones de extensión comunitaria, necesarias para el mejor funcionamiento del servicio.
- a.12. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Inspector, en actividades donde se traten temas que se relacionen con los Centros Educativos Complementarios.
- a.13. Cumplir y hacer cumplir las disposiciones previstas en este Reglamento y las emanadas de la autoridad competente. Proponer al Inspector las modificaciones que requiera la estructura orgánico funcional.
- a.14. Consignar en el Registro de Instrucciones y Observaciones Institucionales las directivas y orientaciones al personal; en el Legajo personal o Cuaderno de Actuación Profesional, las observaciones particulares de cada docente.
- a.15. Llevar el Cuaderno de Actuación Profesional de cada docente, consignando las iniciativas, los informes de su labor, las observaciones especiales de autoridades competentes, asistencia, puntualidad, medidas disciplinarias, que permitan valorar el desempeño de cada uno.
- a.16. Recibir y entregar el Centro Educativo Complementario bajo inventario.
- a.17. Formar parte como Asesor de la Asociación Cooperadora y concurrir asiduamente a sus reuniones. Favorecer la organización de asociaciones de apoyo al Centro Educativo Complementario.
- a.18. Establecer los turnos del personal – docente y no docente –conforme a sus funciones específicas y a los requerimientos del servicio.
- a.19. Distribuir al personal docente en los turnos y asegurar la atención y resguardo de los alumnos, en los horarios de entrada, permanencia y salida.
- a.20. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo, en concordancia con lo establecido en el Artículo 39 Inc. a.19.
- a.21. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.
Asimismo consignará en el libro de Actas la identificación del responsable del servicio mientras dure la ausencia.
- a.22. Desempeñar sus funciones en turnos alternados durante la semana asegurando mayor frecuencia en el que tiene más grupos áulicos.
Quincenalmente coincidirá con el Vicedirector y/o Secretario en un turno, alternando con ambos esa coincidencia.
- a.23. Actuar de inmediato y con responsabilidad frente a los problemas que afecten al buen funcionamiento del Centro Educativo Complementario, e informar en tiempo y forma al superior jerárquico y a otras autoridades competentes. Elevar a la autoridad respectiva los que excedan su ámbito de competencia.
- a.24. Formalizar acuerdos y/o convenios con instituciones gubernamentales, organismos no gubernamentales y/o particulares relativos a proyectos, programas o acciones que coadyuven al cumplimiento de los objetivos del Centro Educativo Complementario, previa consulta y autorización del Inspector de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- b) AL VICE-DIRECTOR:**
- b.1. Coordinar conjuntamente con el Director el planeamiento estratégico institucional en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4°.
///-14-
- b.2. Asumir la Dirección del Centro Educativo Complementario, en ausencia del Director, sin apartarse de las disposiciones ya establecidas, ni introducir en la marcha del servicio educativo modificaciones sustanciales.
- b.3. Desempeñar las funciones de coordinación y supervisión que el Director le delegue.
- b.4. Convenir con el Director las instrucciones y orientaciones generales, las que se notificarán posteriormente al personal.
- b.5. Proponer al Director las medidas que considere convenientes, técnicas y administrativas, de acuerdo con las disposiciones vigentes y como resultado de su gestión.
- b.6. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Director, en actividades donde se traten temas que se relacionen con los Centros Educativos Complementarios

- b.7. Fijar su horario semanal alternando sus turnos con los del Director. Quincenalmente ambos coincidirán en un turno.
- b.8. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo en concordancia con lo establecido en el Artículo 39 inc. a.19.
- b.9. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal. En ausencia del Director y en caso de retirarse deberá consignar en libro de Actas quien es el responsable del servicio.
- b.10. Informar al Director, en el día o en el siguiente, de cualquier hecho que pueda considerarse una novedad dentro del normal funcionamiento del establecimiento dejando constancia por escrito.
- c) AL SECRETARIO:
- c.1. Asumir la responsabilidad del turno contrario al del Director, en los Centros Educativos Complementarios sin Vicedirector.
- c.2. Participar en el planeamiento estratégico institucional del Centro Educativo Complementario, aportando e integrando información específica de su ámbito de intervención, en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4°.
- c.3. Participar en las reuniones de capacitación y perfeccionamiento docente, de acuerdo con lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación.
- c.4. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Director, en actividades donde se traten temas que se relacionen con los Centros Educativos Complementarios.
- c.5. Llevar al día, bajo el contralor del Director o Vicedirector, los registros, estados y correspondencias del Centro Educativo Complementario.
- c.6. Recibir y dar trámite sobre cuestiones administrativas del personal del Centro Educativo Complementario.
- c.7. Realizar gestiones administrativas para la conservación e higiene del edificio, mobiliario y material didáctico.
- c.8. Proponer al Director las medidas que considere pertinentes a fin de que los aspectos administrativos se constituyan en soporte y fuente para la toma de decisiones pedagógicas y orgánico-institucionales.
- c.9. Tener a su cargo las acciones administrativas del servicio alimentario, para lo cual contará con el asesoramiento del Director.
- c.10. Expedir los informes y suministrar los datos requeridos dentro de las formas y plazos reglamentarios.
- c.11. Crear un sistema de comunicación ágil y eficiente con toda la comunidad educativa.
- c.12. Organizar y mantener actualizados los archivos: pasivo y dinámico.
- c.13. Poner en conocimiento del equipo de conducción, cualquier hecho o situación que pueda considerarse una novedad en el servicio educativo.
- c.14. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo. Asegurar la atención y resguardo de los/as alumnos/as, especialmente en los horarios de entrada y salida.
- c.15. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.
- c.16. Fijar su horario semanal alternando sus turnos con los del equipo de conducción. Quincenalmente coincidirá en un turno con el Director, en los Centros Educativos Complementarios.
- d) AL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR:
El Orientador Social y el Orientador Educativo integran el Equipo de Orientación Escolar del Centro Educativo Complementario. Su accionar se centra en el trabajo conjunto, interdisciplinario, institucional e intersectorial, en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4°.
- d.1. Al Orientador Social
- d.1.1. Participar en el planeamiento estratégico institucional aportando información relevante de la cultura familiar, institucional y comunitaria.
- d.1.2. Diseñar, con el Orientador Educativo, el Proyecto Integrado de Intervención en el marco del planeamiento estratégico y del proyecto curricular institucional.
- d.1.3. Participar en las propuestas áulicas para relevar información,

desde su rol, que aporte al conocimiento del grupo y de los/las alumnos/as.

d.1.4. Intervenir sistemática e interdisciplinariamente ante la detección de alumnas/os en situaciones de mayor vulnerabilidad, carencia y/o riesgo socioeducativo.

d.1.5. Difundir la acción del Centro Educativo Complementario en la comunidad.

d.1.6. Articular la acción del Centro Educativo Complementario con la Comunidad:

Promover la conformación de redes interinstitucionales e intersectoriales.

Proponer la creación de asociaciones de apoyo al Centro Educativo Complementario y coordinar su organización.

Desarrollar proyectos y/o actividades grupales, educativas, recreativas, sociales, con alumnos/as, ex – alumnos y sus familias, con propósitos preventivos o asistenciales.

d.1.7. Implementar con el Orientador Educacional, el/los proyecto/s de articulación pedagógica con los servicios educativos de procedencia de los/las alumnos/as.

d.1.8. Proporcionar a los Maestros Especializados de Grupo, información y orientaciones específicas de su rol, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

d.1.9. Desarrollar proyectos y/o acciones que favorezcan la evaluación y orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los/as alumnos/as, en coordinación con los Maestros Especializados de Grupo.

d.1.10. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo. Colaborar en la atención y resguardo de los/las alumnos/as.

d.1.11. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.

d.1.12. Gestionar los recursos para la promoción de la salud y la atención sanitaria de la población escolar.

d.1.13. Participar en las reuniones de Equipo Escolar Básico.

d.1.14. Participar en las reuniones de capacitación y perfeccionamiento docente, de acuerdo con lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación.

d.1.15. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Director, en actividades donde se traten temas que se relacionen con los Centros Educativos Complementarios.

d.1.16. Poner en conocimiento del equipo de conducción o del personal docente a cargo del turno, cualquier hecho o situación que pueda considerarse una novedad en el servicio educativo.

d.1.17. Registrar sistemáticamente sus intervenciones.

d.1.18. Planificar y desarrollar, con el Orientador Educacional, el proyecto de orientación vocacional ocupacional.

d.1.19. Desarrollar proyectos y/o actividades para brindar orientación socio-educativa a las familias de los/as alumnos/as.

d.1.20. Desempeñar sus funciones en turnos alternados, durante la semana, asegurando mayor frecuencia en el que tiene más grupos áulicos. Coincidir con los turnos del Orientador Educacional.

d.2. Al Orientador Educacional

d.2.1. Participar en el planeamiento estratégico institucional aportando información acerca de las competencias logradas en las trayectorias escolares y otros datos significativos relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

d.2.2. Diseñar, con el Orientador Social, el proyecto integrado de intervención en el marco del planeamiento estratégico institucional y del proyecto curricular institucional.

d.2.3. Participar en las propuestas áulicas para relevar información, desde su rol, que aporte al conocimiento del grupo y de los/las alumnos/as.

d.2.4. Intervenir sistemática e interdisciplinariamente ante la detección de alumnos en situaciones de mayor vulnerabilidad, carencia y/o riesgo socioeducativo.

d.2.5. Implementar con el Orientador Social, el/los proyecto/s de articulación pedagógica con los servicios educativos de procedencia de los/las alumnos/as.

d.2.6. Proporcionar a los Maestros Especializados de Grupo, información y orientaciones psicopedagógicas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

d.2.7. Desarrollar proyectos y/o acciones que favorezcan la evaluación y la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, en coordinación con los Maestros Especializados de Grupo.

///-18-

d.2.8. Desarrollar proyectos y/o actividades para brindar orientación

psicopedagógica, a las familias de los/las alumnos/as.

d.2.9. Registrar sistemáticamente sus intervenciones.

d.2.10. Planificar y desarrollar, con el Orientador Social, el proyecto de orientación vocacional ocupacional.

d.2.11. Participar, con el Orientador Social, en el desarrollo de las actividades de las asociaciones de apoyo al Centro Educativo Complementario.

d.2.12. Participar en las reuniones de Equipo Escolar Básico.

d.2.13. Desempeñar sus funciones en turnos alternados, durante la semana, asegurando mayor frecuencia en el que tiene más grupos áulicos. Coincidir con los turnos del Orientador Social.

d.2.14. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo. Colaborar en la atención y resguardo de los/las alumnos/as.

d.2.15. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.

d.2.16. Participar en las reuniones de capacitación y perfeccionamiento docente, de acuerdo con lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación.

d.2.17. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Director, en actividades donde se traten temas que se relacionen con los Centros Educativos Complementarios.

d.2.18. Poner en conocimiento del equipo de conducción o del personal docente a cargo del turno, cualquier hecho o situación que pueda considerarse una novedad en el servicio educativo.

e) AL MAESTRO ESPECIALIZADO DE GRUPO:

e.1. Organizar y desarrollar su intervención pedagógico didáctica para el grupo de los objetivos del Centro Educativo Complementario.

e.2. Participar en el planeamiento estratégico institucional. Elaborar propuestas pedagógicas en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4°.

e.3. Realizar el diagnóstico pedagógico áulico, y planificar su tarea en el marco del planeamiento estratégico institucional y del proyecto curricular institucional atendiendo a lo pautado en los Artículos 29° y 30°.

e.4. Desarrollar las actividades planificadas para el grupo de alumnos/as.

///-19-

e.5. Realizar y registrar la evaluación pedagógica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

e.6. Coordinar con el Equipo de Orientación Escolar proyectos y/o acciones que favorezcan la evaluación y orientación de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

e.7. Participar, conjuntamente con el equipo de conducción y el Equipo de Orientación Escolar en la planificación y realización de acciones para la articulación con los servicios educativos de procedencia de sus alumnos/as.

e.8. Participar en los momentos de alimentación e higiene, integrándolos al Espacio curricular para el cuidado de la salud.

e.9. Asumir la responsabilidad de la presentación del aula, guarda y conservación del mobiliario y material didáctico a su cargo.

e.10. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo.

e.11. Ejercer el cuidado y la vigilancia de los/las alumnos/as durante todo el horario del turno, especialmente en los momentos de entrada y salida. Permanecer a cargo de los/las alumnos/as hasta el retiro de los mismos.

e.12. Llevar correctamente y al día la documentación pedagógica, registros, informes y todo estado técnico administrativo requeridos por las normas vigentes y/o superior jerárquico.

e.13. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.

e.14. Poner en conocimiento del equipo de conducción o del personal docente a cargo del turno, cualquier hecho o situación que pueda considerarse una novedad en el servicio educativo.

e.15. Concurrir a reuniones convocadas por el Director del Centro Educativo Complementario y/o el Inspector de Área de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

f) A LOS PRECEPTORES:

f.1. Organizar y desarrollar su intervención institucional para el logro de los objetivos del Centro Educativo Complementario.

f.2. Participar en el planeamiento estratégico institucional. Realizar propuestas en el marco de los objetivos enunciados en el Artículo 4°.

f.3. Participar, con los Maestros Especializados de Grupo, en el desarrollo de los Espacios curriculares en las distintas Dimensiones.

f.4. Colaborar en el proceso de evaluación del aprendizaje.

f.5. Acompañar a los alumnos en los desplazamientos, dentro y fuera del ámbito del Centro Educativo Complementario, para realizar tareas pedagógicas.

f.6. Colaborar con el cuidado y la vigilancia de los/las alumnos/as durante todo el horario del turno, especialmente en los momentos de entrada y salida.

f.7. Acompañar a los alumnos en los recorridos del transporte escolar, previa autorización de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

f.8. Asumir las tareas que le asigne el equipo de conducción de acuerdo con las necesidades del servicio educativo.

f.9. Llegar al Centro Educativo Complementario antes del horario de entrada al turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de las tareas del mismo.

f.10. Firmar y consignar la hora de llegada y de retiro anticipado con indicación de causal, en el registro de asistencia del personal.

f.11. Poner en conocimiento del equipo de conducción o del personal docente a cargo del turno, cualquier hecho o situación que pueda considerarse una novedad en el servicio educativo.

f.12. Concurrir a reuniones convocadas por el Director del Centro Educativo Complementario y/o el Inspector de Área de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

CAPITULO XIII: DEL SERVICIO ALIMENTARIO:

ARTÍCULO 40°: Los Centros Educativos Complementarios brindarán servicio ----- alimentario a la totalidad de la matrícula. Los momentos de desayuno, almuerzo y merienda se constituyen en espacios educativos, cuyos objetivos son:

a) Atender el cuidado de la salud.

b) Generar la construcción de rutinas tendientes al cuidado e higiene personal (lavado y cepillado de manos y uñas, cepillado de dientes, etc.)

c) Proporcionar una alimentación equilibrada y adecuada a las necesidades nutricionales. Respetar las normas de higiene, elaboración y conservación de alimentos.

d) Incluir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la importancia de una alimentación equilibrada.

e) Potenciar el momento de compartir la mesa, como un espacio de encuentro e intercambios comunicacionales, que permitan nuevas formas de vinculación entre adultos, niños y adolescentes.

///

///-21-

CAPITULO XIV: INSTITUCIONES DE APOYO:

ARTÍCULO 41°: Los Centros Educativos Complementarios contarán con una ----- Asociación Cooperadora, la que se ajustará a las reglamentaciones vigentes.

ARTÍCULO 42°: Los Centros Educativos Complementarios podrán promover -- ----- la creación de otras asociaciones de apoyo para el logro de sus objetivos.

ARTÍCULO 43°: Teniendo en cuenta los objetivos enunciados en el Artículo ----- 4°, los Centros Educativos Complementarios promoverán acuerdos y/o convenios con instituciones gubernamentales y/o no gubernamentales a fin de complementar recursos, sin que ello signifique interferencias en la faz técnica y administrativa.

ARTÍCULO 44°: Establecer que la presente RESOLUCION será refrendada ----- por el señor Vicepresidente 2° a cargo de la Vicepresidencia

1º del Consejo General de Cultura y Educación y la señora Subsecretaria de Educación.

ARTICULO 45º: Registrar esta Resolución que será desglosada para su -----archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; notificar a las Subsecretarías de Educación y Administrativa; al Consejo General de Cultura y Educación; a las Direcciones de Psicología y Asistencia Social Escolar, de Personal, de Tribunales de Clasificación y de Coordinación de Consejos Escolares. Cumplido, girar a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar a sus demás efectos.

RESOLUCION N°-..... ..

Anexo II.- Comunicación para CEC 03/05

DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCION DE PSICOLOGÍA Y ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR

COMUNICACION N°3/05

LA PLATA, 14 de abril de 2005.

A los Inspectores Jefes Regionales

A los Inspectores Jefes Distritales

A los Inspectores Areales de Especialidad
A los Centros Educativos Complementarios
A los Equipos de Orientación Escolar

Objeto: Puntualizaciones acerca de la conducción curricular, en los Centros Educativos Complementarios.

La Comunicación N° 3/05 tiene por objeto dar a conocer las puntualizaciones que priorita la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en el marco de los lineamientos 4: Todos en la Escuela Aprendiendo, 5: Una escuela exigente, 6: Mejores maestros y profesores, 7: Programas para adolescentes, del Plan Educativo 2004-2007.

La política educativa de inclusión total con mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje requiere para su logro el permitirnos revisar nuestras prácticas, atendiendo los ejes de pertinencia y adecuación para la construcción de buenas trayectorias escolares de los sujetos educativos contemporáneos.

Los supervisores areales y los equipos de conducción institucional tienen la responsabilidad directa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan en las instituciones educativas.

A través de las facetas de coordinadores, asesores, orientadores y capacitadores, los supervisores areales intervienen para cooperar en la reformulación, profundización, coherentización de las prácticas docentes en el C.E.C.; a la par que en las reuniones de articulación curricular interinstitucionales.

Los indicadores de sobreedad y repitencia de alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa interpelan la eficacia de nuestras prácticas cualquiera sea el rol que desempeñemos.

Las herramientas conocidas: supervisión institucional, supervisión de aula, plenarios en sus múltiples y diversas modalidades, reuniones interinstitucionales para establecer acuerdos entre supervisores, docentes, equipos de orientación escolar y equipos de conducción son instrumentos privilegiados para la intervención sostenida a la luz de la Política educativa de inclusión total.

Desde su creación en 1.963, los Centros Educativos Complementarios, dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, tienen el mandato fundacional de incluir a la población infantil en mayor situación de vulnerabilidad socioeducativa. Su accionar se define en tres ámbitos de intervención: lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario.

En esta Comunicación abordamos el campo curricular y didáctico.

El Campo Curricular y Didáctico.

Abarca la dimensión intra e interinstitucional.

Las Instituciones Educativas enmarcan los procesos de enseñanza en las políticas educativas vigentes y, en las prescripciones de los diseños curriculares de la jurisdicción para los diversos niveles de la enseñanza.

Una institución educativa como es el Centro Educativo Complementario:

- ✓ Garantiza el proceso de inclusión en el Sistema Educativo cuando fortalece la buena trayectoria escolar que permite la certificación de los contenidos curriculares que prescribe la jurisdicción en los tiempos deseados para todos.
- ✓ Al conocer el sentido de la vulnerabilidad tanto social como educativa, las prácticas curriculares de C.E.C., necesariamente deben estar generadas para disminuir este impacto subjetivo y cognitivo.
- ✓ Los alumnos con dificultades en el proceso de aprendizaje escolarizado deben superarlas al concurrir al Centro Educativo Complementario.
- ✓ Los alumnos sin dificultades de aprendizaje escolarizado, pero con sobriedad, deben poder acelerar sus aprendizajes sistemáticos y certificables al concurrir al Centro Educativo Complementario.
- ✓ Los alumnos sin dificultades de aprendizaje escolarizado que concurren al C.E.C. deben poder profundizar y mejorar su buen desempeño.

Por esta razón, el C.E.C. debe necesariamente:

- a) **Articular con las instituciones educativas de nivel** a la que asisten los alumnos, **la ponderación, selección y secuenciación de contenidos** que en esas instituciones se harán. Ello equivale a decir: **articular los Proyectos Curriculares Institucionales y de aula.**
- b) **Articular con las escuelas a las que concurren los alumnos, los procesos de evaluación, acreditación y promoción** que utilizarán las instituciones educativas para evitar que los niños convivan en mundos pedagógicos y códigos de significación diferentes.
- c) **Diseñar las estrategias de enseñanza** teniendo en cuenta las trayectorias escolares de los niños en las instituciones educativas que certificarán sus aprendizajes; como así también las particularidades de esos procesos de certificación. A modo de ejemplo diremos que: si la escuela para ese año y ese ciclo certifica aprendizajes a través de diversas metodologías de evaluación escrita, y, otra escuela priorita como metodología de evaluación la participación activa en clase o la producción de trabajos especiales, entonces el C.E.C. tendrá que diseñar estrategias de enseñanza que pongan en juego las capacidades para resolver situaciones por escrito y/o la participación de los alumnos expresando, argumentando, cuestionando los contenidos que se estén desarrollando.

Para poder diseñar estrategias de enseñanza como las mencionadas tendremos que tener en cuenta:

- 1- Conocer el desempeño escolar de los chicos en las escuelas con sus fortalezas y debilidades.
- 2- Cotejar ese desempeño escolar con el desempeño escolar en el Centro Educativo Complementario.
- 3- Elaborar una planificación áulica que permita operar sobre las competencias esenciales para el logro de los aprendizajes escolarizados. Considerando las fortalezas y debilidades individuales y grupales en las áreas curriculares básicas para la certificación de aprendizajes.
- 4- Acreditar los avances que los niños van haciendo e informar a los docentes de las escuelas que certificarán los aprendizajes.
- 5- Reajustar mes a mes, en forma conjunta con los docentes de las escuelas, la planificación que se llevará a cabo en el Centro Educativo Complementario.

Niveles de concreción del Campo Curricular.

Del Docente de Grupo en Centro Educativo Complementario:

- ✓ Conocer el diseño curricular jurisdiccional para ese ciclo o grupo y los resultados de las pruebas de Evaluación de la Calidad Educativa Bonaerense.
- ✓ Conocer la selección y secuenciación que han hecho los docentes de escuelas para los distintos trimestres del año, de los contenidos curriculares.
- ✓ Conocer la normativa y los sistemas de evaluación y certificación que utilizarán las escuelas.
- ✓ Dar a conocer a estos docentes la planificación trimestral y/o proyecto curricular del grupo que trabajará el maestro de Centro Educativo Complementario.
- ✓ Consensuar modalidades de acreditación de aprendizajes construidos en una u otra institución educativa.
- ✓ Elaborar una planificación de actividades pedagógicas que opere sobre las competencias necesarias para el logro de los aprendizajes priorizados conjuntamente del ciclo y del trimestre.

Ejemplo: El ejemplo que aquí daremos es un recorte arbitrario de una múltiple y secuenciada gama de actividades que se podrían llevar a cabo con una misma situación de aprendizaje. De ninguna manera es lo único que se podría implementar, ni la única forma de hacerlo.

C.E.C. N°.....

Grupo A. (corresponde al Primer Ciclo).

Cantidad de alumnos: 30

Dispersión de los alumnos: 15, concurren a 1º año, de E.P.B.

5, concurren a 2º año, de E.P.B.

10, concurren a 3º año, de E.P.B.

Dispersión de Edad Cronológica: 6 a 10 años.

Dispersión de Escuelas a las que concurren:

10 alumnos de 1º año, E.P.B. N° x

5 alumnos de 1º año, E.P.B. N° xx

5 alumnos de 2º año, E.P.B. N° x

5 alumnos de 3º año, E.P.B. N° xxx
5 alumnos de 3º año, E.P.B. N° xxxx

Planificación 1º Trimestre:

Situación Diagnóstica tal y como es enunciada por los docentes:

- ✓ Los alumnos de 1º año de la E.P.B. N° x, no han concurrido a Jardín de Infantes. Pertenecen a grupos áulicos numerosos en sus escuelas de E.P.B. Se dispersan en las actividades en horas de clase. Necesitan sostenimiento personalizado. Sus cuadernos se ven borroneados, con las producciones incompletas y mal ubicadas en el espacio de la hoja.
- ✓ Los alumnos de 1º año de la E.P.B. N° xx, presentan sobreedad por repitencia reiterada.
- ✓ Los alumnos de 2º año de la E.P.B. N° x, presentan dificultades en la lectura y en las operaciones de sumas y restas con dificultad.
- ✓ Los alumnos de 3º año de la E.P.B. N° xxx, presentan dificultades para la escritura y la utilización de paratextos. Andan bien en el cuento, pero no así para transferir por escrito lo que relatan. Los textos informativos presentan dificultades de comprensión para ellos.
- ✓ Los alumnos de 3º año de la E.P.B. N° xxxx, presentan dificultades de lectura, de textos informativos; así como también, en el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes del texto.

Como docente de Centro Educativo Complementario, éste es mi grupo de alumnos.

Durante el Primer Trimestre, las escuelas de E.P.B., enseñarán determinados contenidos por los cuales los alumnos serán evaluados. Durante cuatro horas y media todos los días, concurrirán al Centro Educativo Complementario no sólo para almorzar y hacer sus deberes sino y, por sobre todo para **aprender a superar** tanto las dificultades que les presentan los objetos de conocimiento en los cuales serán evaluados, como superar sus buenos desempeños.

1º tarea: generar una propuesta de trabajo que incluya a todos con sus fortalezas y debilidades académicas, diversificando y adecuando los niveles de complejidad en la resolución de las situaciones problema.

2º tarea: definir y presentar la propuesta. Por Ejemplo: **Taller: La Hora del diálogo** (1º Trimestre).

Competencias:

Aprender a escuchar.
Aprender a preguntar.
Aprender a contestar.
Aprender a participar.
Aprender a relatar en forma gráfica, oral y escrita.

Actividades:

- ✓ Diálogo abierto generado por la docente sobre su día de vida en la escuela, o, en su casa.
- ✓ Apertura al análisis de la descripción de hechos y/o situaciones, junto con los sentimientos que los acompañan.
- ✓ Conducción del diálogo en el sentido de:
 - ¿Cómo se sintió cada uno y con el grupo?.

- ¿Cuántas veces se sintieron de una manera determinada?.
 - ¿Qué creen que tendría que cambiar para que el “sentir” fuera diferente?.
 - Enlistar las cosas que debieran cambiar.
 - ¿Cuántos coinciden en estas cosas y cuántos no?.
 - Los que no coinciden, qué creen que se debiera hacer?
 - Enlistar esas otras cosas (si los alumnos no lo logran, lo hará la docente).
 - Por dónde están pasando las propuestas de modificación: por los chicos, por los docentes, por las tareas, de acuerdo a cómo fueron enlistadas.
 - ¿Está claro para todos lo que debiera suceder?. Existen dudas, ¿qué es dudar?, ¿qué tengo que hacer cuando dudo?.
 - ¿Cómo podría resolver mis dudas?, si fuéramos periodistas qué haríamos?. Dividimos al grupo entre periodistas y entrevistados.
 - ¿Qué conclusiones sacamos?.
 - Cómo podríamos; unos, dibujar cómo nos sentimos; otros, contar qué preguntamos; otros, escribir qué se relató, y, otros relatar todo lo que hemos hecho.
- Divide a los grupos para que en grupo ejecuten la actividad.
- ¿Quién podría ser el vocero que lo explicara? (de cada grupo).
 - ¿Quién puede relatar qué estuvo haciendo la maestra durante todo este tiempo? De la descripción que hagan los alumnos se reconstruye el rol docente. Coordinar, enseñar con su modelo a coordinar. Entonces, qué es coordinar?.
 - ¿Quién se animaría a coordinar?. La docente deja el lugar, se sienta entre los alumnos y un niño coordina el próximo momento.
 - Del análisis de las producciones de los distintos grupos y del rol del coordinador, surgirán las próximas propuestas.
 - El análisis de las producciones grupales se hace frente a todos con la participación de todos en términos de si se ajusta o no, qué habría que corregir; qué habría que agregar o quitar, recordando la consigna que tenía cada grupo.

De la misma manera, con el juego del rol de coordinador. De la observación atenta, ¿qué conclusiones sacamos?, ¿qué le pasó al propio coordinador?, ¿qué pregunta le hicimos o le queremos hacer al coordinador?. De lo que nos contesta, ¿qué otras cosas quisiéramos saber?

En este ejercicio de este día, se trabajó la mayor parte del tiempo a partir de la comunicación oral. Sin embargo se pusieron en práctica varias competencias que, seguramente habrá que consolidar.

El registro del maestro al finalizar la clase en términos de competencias, estado de situación; fortalezas y debilidades, y producciones en términos de su calidad marcará el rumbo acerca de cómo continuar.

Estos tipos de actividades son bastante diferentes a las que a veces observamos en los Centros Educativos Complementarios.

La diferencia esencial es que están basadas en el diagnóstico de rendimiento académico de los alumnos que integran el grupo con la meta puesta en la promoción del 1° Trimestre.

Es una actividad dinámica que compromete el armado del grupo como tal y que respeta los distintos saberes de cada uno diversificando en el momento, las propuestas de trabajo. Opera básicamente sobre la estructuración del pensamiento, que permite la adquisición de los aprendizajes.

No es lo mismo un conjunto de actividades así concebidas que un taller de fabricación de portalápices, o, de señaladores.

El portalápices o el señalador podría ser sólo el disparador para luego **poder enseñar a pensar, transcribir, problematizar lo que hicimos.**

Comparar, contrastar y generar nuevas actividades que permitan a los alumnos ser evaluados sin riesgos previsibles y poder certificar aprendizajes en las escuelas.

Cuando lo que se observa en una clase es un grupo de alumnos en silencio sentados en sus mesitas desarrollando una tarea manual, no estamos ejecutando una tarea de enseñanza ni de aprendizaje que pueda ser liberadora, en el sentido freiriano del término. Aún cuando los niños la desarrollen con presunto interés, poco aporta esta práctica a la mejora de su rendimiento escolar certificable.

Corremos un riesgo ético pedagógico al pensar que porque los niños pueden presentar dificultades en los aprendizajes, lo que tenemos que hacer es desarrollar habilidades manuales. Un niño puede aprender a fabricar un lapicero en cualquier espacio social: en su casa, en la iglesia, en el club, en la biblioteca popular, en un comedor comunitario.

Cuando esto ocurre nada diferencia a la institución educativa de estas otras instituciones.

Cuando el sentido de las instituciones –que se lo otorgan el tipo y calidad de prácticas que allí se desarrollan- se confunde por su similitud, algo del orden de lo fallido ocurre en las instituciones educativas.

El desarrollo del pensamiento implica una combinatoria de acciones, tales como observar, seleccionar, categorizar, comparar, describir, relatar, conducir, sintetizar, experimentar, sistematizar, resolver, entre otras.

Esa combinatoria de acciones permite apropiarse de una realidad, de un conocimiento.

Pero el aprender a pensar requiere de la intervención docente en su faceta de “sostén ordenador que lo circunscribe y, de un espacio de autonomía subjetiva que lo potencia” (S.Schlemenson). Vale decir, no se piensa sobre cualquier cosa ni se asocia con cualquier tema, la mediación de un docente como sostén ordenador que circunscribe el pensamiento remite a sus intervenciones para la focalización y secuenciación del proceso de análisis y conocimiento de un objeto determinado; a la vez que, la estimulación del deseo de continuar indagando.

El enseñar a pensar requiere de un docente convencido que su intervención -día a día- hace la diferencia entre producir y reproducir, potenciar y limitar, desarrollar y plafonar; aceptar y cuestionar, reiterar e investigar.

Enseñar a desarrollar las potencialidades del pensamiento es una práctica democratizadora, que brinda oportunidades a los niños para avanzar en la construcción de conocimientos que le permitirán transformar una realidad.

Enseñar a pensar es estar dispuesto a escuchar los desafíos que nos proponen los sujetos; contrastarlos con la legalidad externa que regula los alcances de las instituciones y la convivencia de todos dentro de ellas. Legalidad que permite organizarse, planificar, y actuar.

Por la intervención docente se accede a nuevos y diferentes capitales culturales. Cuando decimos “diferentes” remitimos a espacios culturales facilitados por el acceso al conocimiento, distintos de los que existían en nuestro punto de partida como alumnos. Brindar esa oportunidad es una nota evidentemente distintiva de lo que es ser una institución educativa.

Del E.O.E. en C.E.C.

La tarea fundamental del E.O.E. en C.E.C. es por un lado, la articulación con las escuelas a las que concurren los alumnos, a través de los E.O.E. en E.P.B. y/o a través del contacto con los docentes de esa E.P.B.. Por otro lado, le corresponde la orientación y asistencia técnico pedagógica a las prácticas de los docentes de C.E.C.

Del Director/Vicedirector de C.E.C.

El Director de C.E.C. debe:

- ✓ Relacionarse con los otros Directores de las escuelas a las que concurren los alumnos.
- ✓ Conocer la normativa y consensuar las modalidades de evaluación, acreditación y promoción.
- ✓ Conocer acabadamente las propuestas curriculares que los docentes de CEC han hecho para sus grupos en el 1° Trimestre.
- ✓ Analizar con el E.O.E. en C.E.C. la pertinencia de la propuesta curricular presentada en relación a las dificultades y/o necesidades académicas de los alumnos con la meta puesta en la evaluación y promoción de saberes.
- ✓ Orientar la reformulación y/o la optimización de las mismas.
- ✓ Participar supervisando las clases que se llevan a cabo en el Centro Educativo Complementario.

Del Inspector Areal de Psicología y Asistencia Social Escolar.

- ✓ Generar espacios de encuentro para el análisis de los lineamientos de la Dirección de Psicología y A.S.E., expresados a través de las Comunicaciones y/o normativas.
- ✓ Supervisar los Centros Educativos Complementarios con una frecuencia no menor a 2 veces en el mes.
- ✓ Cuando supervisa el Centro Educativo Complementario debe analizar la pertinencia de las planificaciones presentadas con las singularidades de rendimiento académico de los grupos de alumnos.
- ✓ Reunir en el área a los E.O.E. que intervienen en C.E.C. con los que intervienen en las escuelas a las que concurren los alumnos, 2 veces en el mes.
- ✓ Participar conjuntamente con los Inspectores Areales de E.P.B. de las reuniones de Equipos Directivos de escuelas y C.E.C.
- ✓ Detectar las demandas de capacitación y/o de asistencia técnica que se requiera para el logro de los objetivos.
- ✓ Analizar al finalizar cada trimestre los logros obtenidos por los alumnos que concurren a C.E.C. en sus escuelas de E.P.B. para intervenir reformulando, profundizando y/o potenciando la calidad de las prácticas docentes.
- ✓ Releva al finalizar cada trimestre la evolución de los alumnos que concurren a C.E.C. en las evaluaciones que en las escuelas se hagan.
- ✓ Analizar causales del rendimiento relevado en las diferentes áreas curriculares.

Consideraciones finales

Ser una institución educativa complementaria implica reconocer tanto, la parte de responsabilidad que nos cabe en las buenas trayectorias escolares de los niños, como, la complejidad de la articulación curricular interinstitucional. Cada uno desde su rol: docentes, E.O.E., directivos y supervisores deben cooperar para el éxito de esta articulación.

Las características de los Centros Educativos Complementarios en términos de cantidad de matrícula, sin la obligatoriedad de certificar los contenidos escolarizados, la organización flexible de sus actividades, permiten a esta institución educativa ser un espacio de aprendizaje y consolidación de competencias necesarias para la adquisición de aprendizajes complejos.

Cuando nos referimos a competencias necesarias rescatamos, aprender y consolidar: el pensar; indagar sobre un hecho, una situación, un contenido, combinar las diferentes indagaciones para establecer hipótesis, investigar, probar la hipótesis para poder establecer un resultado, desarrollar la expresión oral de lo que se piensa, aprender a argumentar, establecer causalidades, lo que equivale a decir problematizar contextos, situaciones, hechos, actitudes; aprender a expresar en forma escrita lo que se hace, piensa, dice; leer hechos, obras literarias o estéticas, situaciones, textos de diversos tipos. Estimular la capacidad indagadora de los alumnos, desde el juego simple y sencillo, hasta los foros, plenarios y asambleas.

Dejamos para todos ustedes algunas citas del maestro Paulo Freire:

“Ahora mismo, en el momento en que escribo sobre esto, vale decir sobre las relaciones entre pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad, experimento la solidaridad entre esos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos”.

“...la experiencia de trabajo con una temática, implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute”.

“Enseñar a **leer** es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y la comunicación. Será más profunda cuánto más capaces seamos de asociar en ellas, los conceptos que emergen de la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano”.

“La lectura es primero, lectura del mundo. La lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra. La lectura del mundo persigue la comprensión del objeto que permite el dominio de lo cotidiano. La lectura de las palabras haciéndose búsqueda de la comprensión de los objetos referidos en el texto, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Para llegar a ella es necesario primero, leer la experiencia sensorial de la vida cotidiana”.

Paulo Freire: “Cartas a quien pretende enseñar” Editorial Siglo XXI Argentina. 1994.

Lic. Patricia Garavaglia
Subdirectora de Psicología y Asistencia
Social Escolar

Lic. Lilian Armentano
Directora de Psicología
Asistencia Social Escolar

Anexo III.- Reglamento de CEC (1983)

DIRECCION DE PSICOLOGIA Y ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR
REGLAMENTO DE CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

① - DEFINICION Y OBJETIVOS

Artículo 1º: El Centro Educativo Complementario es un servicio dependiente de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, cuyos objetivos son:

- Facilitar la adquisición de hábitos y actitudes que complementen la acción de la familia;
- Facilitar los aprendizajes educativos por la ejercitación de las funciones subyacentes en cada área de acción;
- Facilitar la participación en experiencias que tiendan a la progresiva incorporación al medio en forma cooperativa y autónoma;

El conjunto de los objetivos tenderá a la complementación de las influencias que el niño recibe de la familia, la escuela y la comunidad.

DE LA CREACION, TRASLADO Y CLAUSURA

Artículo 2º: La creación de Centros Educativos Complementarios en aquellos distritos que señalen mayor carencia socio-económica y educativa, requerirá un estudio de factibilidad que arroje los resultados necesarios para su efectivización, tal como lo establece el Artículo 5º.

Artículo 3º: Cuando la Dirección de Psicología dispusiera de los medios para la creación de nuevos establecimientos, prioritará dichas creaciones en aquellos distritos carenciados, de acuerdo con las pautas que estime pertinentes.

Quando no surja la factibilidad inmediata de creación del servicio por no contar con el inmueble adecuado, el Inspector de Area, arbitrará las medidas que posibiliten la obtención del mismo y promoverá la creación.

El Inspector Jefe de Región recibirá los pedidos de creación y los elevará emitiendo criterio al respecto.

Artículo 4º: La solicitud de creación de este servicio surgirá del planeamiento anual que realice al respecto la rama técnica.

Asimismo se recibirán pedidos de creación efectivos por:

- a) Instituciones Oficiales o Privadas.
- b) Personas físicas o jurídicas.

///

Artículo 5º: En las actuaciones por las que se promueva la creación de un Centro Educativo Complementario se deberá realizar un estudio de factibilidad que comprenderá:

- Estudio de la comunidad: Características Generales, Recursos de la zona, Nivel socio-económico;
- Escuelas de la zona de influencia. Distancia de las mismas al establecimiento a crear;
- Alumnado potencial discriminado por escuelas de procedencia;
- Constancia de existencia de personal especializado en el lugar;
- Disponibilidad de edificio;
- Plano del local donde funcionará el servicio.

La Dirección de Enseñanza elevará la propuesta de la Planta Orgánico-Funcional acorde a la matrícula potencial y un informe relacionado con las posibilidades presupuestarias.

Artículo 6º: Se procederá al traslado de un Centro Educativo complementario cuando razones edilicias lo aconsejen y se disponga de un inmueble más adecuado, que por su ubicación no perjudique el acceso de la población concurrente.

Artículo 7º: El Centro Educativo Complementario podrá ser clausurado en forma definitiva por razones técnicas determinadas por el Ministerio de Educación y Cultura.

La clausura temporaria se efectuará:

- a) A requerimiento del médico escolar o autoridad médica del distrito ante la comprobación de enfermedades infecto-contagiosas entre el alumnado o personal del establecimiento;
- b) Cuando el estado del edificio en que funciona signifique un peligro para la salud o integridad física de los alumnos.

III.- DEL LOCAL.

Artículo 8º: Los Centros Educativos Complementarios funcionarán en locales especialmente destinados para tal fin. Los mismos deberán responder a exigencias higiénico-pedagógicas básicas y también tendrán las condiciones imprescindibles de habitat, tales como:

- a) Un aula para cada grupo por turno;
- b) Un salón comedor con capacidad para la totalidad de los comensales;
- c) Un salón para taller;
- d) Cocina instalada con despensa;
- e) Baños y duchas instaladas para ambos sexos;

- f) Dependencias para Dirección y Gabinete;
- g) Espacio libre destinado a recreación (cubierto y descubierta).

IV.- DE LA CLASIFICACION DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

Artículo 9°: Los Centros Educativos Complementarios se clasifican en:

- a) Primera categoría: 8 o más grupos escolares;
- b) Segunda categoría: 4 a 7 grupos escolares.

Para la consideración de los grupos escolares se tendrá en cuenta lo previsto en los artículos 19° y 20° de las presentes normas.

Artículo 10°: Los Centros Educativos Complementarios de primera categoría contarán con Director y Vice-Director; los de segunda categoría solamente con Director. Ambas categorías tendrán Secretarios.

V.- DE LA INSCRIPCION

Artículo 11°: Son condiciones de ingreso a los Centros Educativos Complementarios:

- a) Tener de 3 a 13 años de edad;
- b) Concurrir a Escuela Primaria o Jardín de Infantes, teniendo presente lo prescripto en los Artículos 14° y 18° de las presentes normas.

Artículo 12°: La inscripción de alumnos se realizará durante todo el período de funcionamiento del Centro Educativo Complementario, bajo la responsabilidad del Director del establecimiento. Los niños serán inscriptos solicitando a la Escuela donde estén matriculados, constancia de la documentación exigida en los establecimientos de Enseñanza Primaria o Preescolar.

Artículo 13°: Cuando el número de aspirantes supere la capacidad de matrícula del Centro, el Asistente Social para cubrir las vacantes que se produzcan, realizará el estudio de los casos para prioritar el ingreso según la necesidad socio-económica y educativa de los mismos.

Artículo 14°: Si el niño tuviere edad escolar y no concurriera a la Escuela, el Asistente Social se encargará de inscribirlo en un establecimiento de la zona. Si el niño tuviere edad pre-escolar y no concurriera al Jardín de Infantes por no existir éste en la zona de influencia del Centro, o por no ser admitido por matrícula cubierta, podrá permanecer en ambos turnos, realizando en uno de ellos actividades recreativas y lúdicas exclusivamente.

Com...
2003

///

En este caso, si el número de niños así lo requiere, el Asistente Social propiciará la creación respectiva ante la Dirección de Enseñanza Preescolar.

VI.- DE LA ASISTENCIA DE ALUMNOS

Artículo 15°: Cuando el niño no concorra al Centro Educativo Complementario durante diez (10) días consecutivos, sin que se conozca la causa de sus inasistencias, el Director, por intermedio del Asistente Social, requerirá informes a los padres, tutores o encargados, dejando constancia escrita del resultado de las averiguaciones realizadas. Si de las mismas resulta que el niño no concurrirá definitivamente al Centro, se le dará la baja en el registro respectivo.

Artículo 16°: La asistencia media exigible para el funcionamiento regular de los grupos será del 70%.

Artículo 17°: Todo niño que durante el año reanude su asistencia al Centro Educativo Complementario, será considerado como reingresado, previa consideración de la situación por las autoridades del servicio.

Artículo 18°: Durante el período lectivo, los niños que concurren al Centro Educativo Complementario lo harán en el turno contrario al de su asistencia a la Escuela o Jardín.

VII.- DE LA FORMACION DE GRUPOS

Artículo 19°: Los grupos de los Centros Educativos Complementarios se constituirán con un mínimo de veinticinco (25) alumnos, dando lugar al excedente de quince (15) alumnos, a la formación de un nuevo grupo:

De 100 a 114:	4 grupos
De 115 a 139:	5 grupos
De 140 a 164:	6 grupos
De 165 a 189:	7 grupos
De 190 a 214:	8 grupos
De 215 a 239:	9 grupos
De 240 a 264:	10 grupos

Artículo 20°: Los grupos se formarán de acuerdo con el siguiente esquema:

Grupo A: Primario inferior (primer ciclo escuela primaria);
Grupo B: Primario Medio (4to. y 5to. grado);
Grupo C: Primario Superior (6to. y 7mo. grado);
Grupo D: Preescolar.

VIII.- DE LA DOCUMENTACION

Artículo 21°: Todo Centro Educativo Complementario deberá llevar los siguientes registros:

- a) Registro de matrícula, pases y retiro de alumnos;
- b) Registro de Aspirantes;
- c) Registro de Inspección;
- d) Registro de Actas;
- e) Registro de Instrucciones y Observaciones Generales;
- f) Registro de Notas Recibidas;
- g) Registro de Copias de Notas enviadas;
- h) Registro de Asistencia del Personal y de los alumnos;
- i) Cuadernos de Actuación Profesional;
- j) Legajos de Planillas de Censo de Bienes del Estado;
- k) Cuadernos de Coordinación con Escuelas Primarias;

La enumeración precedente no es taxativa, pudiendo el Director, en consecuencia, disponer el uso de otros libros, planillas y legajos además de los enumerados.

IX.- DE LA ORGANIZACION DE ACTIVIDADES

Artículo 22°: El horario será continuado de 8 a 17 horas desarrollando las actividades en dos turnos de cuatro horas treinta minutos (4,30 hs.) cada uno.

Los Centros Educativos Complementarios funcionarán todo el año. En los períodos de receso escolar podrán hacerlo en un solo turno, siempre que las instalaciones así lo permitan.

Durante el receso de la época invernal, el personal docente podrá alternarse semanalmente para la atención del alumnado, sólo cuando esta situación no entorpezca el normal funcionamiento del establecimiento. X

Artículo 23°: Las actividades complementarias se organizarán en cinco (5) grandes grupos:

- a) Apoyo escolar;
- b) Educación estética;
- c) Orientación pre-ocupacional;
- d) Recreación y actividades físicas;
- e) Formación de hábitos de higiene, pautas de comportamiento y normas éticas.

Los Centros Educativos Complementarios planificarán sus actividades técnico-docentes en base al programa de actividades curriculares en vigencia, subordinándolas al diagnóstico de situación.

Artículo 24°: Las lecciones paseo formarán parte de la labor educativa que se cumple en los Centros Educativos Complementarios, ajustándose para su realización a las normas vigentes.

Artículo 25°: Al comenzar el receso escolar, el personal técnico docente planificará un programa de actividades

recreativas. Se pondrá énfasis en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo físico y emocional de los niños que concurren al Centro Educativo Complementario, así como su integración con otros grupos de niños de la comunidad.

Artículo 25°: Los grupos de recreación se integrarán en función de la socialización, teniendo en cuenta la madurez física y emocional de los alumnos y no su rendimiento intelectual.

Artículo 27°: Las actividades de apoyo escolar se iniciarán veinte (20) días antes del comienzo del período lectivo.

X. - DEL PERSONAL

Artículo 28°: El personal de los Centros Educativos Complementarios depende de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en los aspectos técnicos y administrativos.

Artículo 29°: La Planta Orgánico-Funcional básica de los Centros Educativos Complementarios deberá garantizar el cumplimiento de los planes de acción determinados en los objetivos de este Reglamento. Estará integrada por:

- Director;
- Vice-director;
- Secretario;
- Asistente Social;
- Asistente Educativo;
- Maestro Especializado (1 cada 25 alumnos);
- Preceptor (1 cada 2 grupos).

Artículo 30°: El Director y el Vice-director rotarán su horario periódicamente en ambos turnos. En los Centros sin Vice-director, el Director concurrirá alternadamente a los dos turnos, durante la semana.

Artículo 31°: Con respecto a la cobertura de cargos directivos los Centros Educativos Complementarios se regirán de acuerdo a las normas vigentes.

Artículo 32°: Respecto a la toma de posesión y traslado, se ajustarán a los artículos 144°, 145°, 146° y 147° del Reglamento General para Escuelas Públicas.

XI. - DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PERSONAL

Artículo 33°: Sin perjuicio de los derechos y obligaciones que el Estatuto del Docente y el presente Reglamento confieren al personal, corresponde:

a) Al Director:

1. Coordinar la planificación general de actividades del Centro Educativo Complementario;
2. Orientar la actividad del Centro Educativo Complementario dando al personal las instrucciones que convengan al mejor cumplimiento de los fines determinados, estableciendo y manteniendo la unidad funcional y de interrelación;
3. Cumplir y hacer cumplir las Disposiciones previstas en este Reglamento y las emanadas de la autoridad competente y proponer las modificaciones que requiera la estructura orgánico funcional, adoptando las medidas de urgencia que el buen funcionamiento exigiere;
4. Fijar los turnos del personal docente, conforme a sus actividades específicas y a los requerimientos del servicio;
5. Establecer y coordinar las relaciones con los establecimientos escolares de donde provienen los alumnos, con una frecuencia mínima de dos (2) veces por año.
6. Establecer y coordinar las relaciones con entidades representativas de la localidad;
7. Supervisar personalmente, con la mayor frecuencia, las distintas actividades que se desarrollan en el servicio;
8. Consignar al personal, las observaciones en el Registro de Instrucciones y las particulares de cada agente en el Cuaderno de Actuación Profesional;
9. Llevar el Cuaderno de Actuación de cada docente consignando las iniciativas, los informes de su labor, las observaciones especiales de la Superioridad, asistencia, puntualidad, apercibimientos, que permitan valorar el desempeño de cada uno;
10. Recibir y entregar el Centro Educativo Complementario bajo inventario;
11. Organizar y dirigir las reuniones de perfeccionamiento docente de acuerdo con las directivas emanadas de la Superioridad;
12. Instrumentar los medios para completar acciones de extensión comunitaria, necesarias para la mejor marcha del servicio;
13. Formar parte como Asesor de las Asociaciones Co y Peri Escolares aprobadas por la Reglamentación vigente y concurrir asiduamente a sus reuniones;
14. Participar, cuando sea convocado o a indicación del Inspector en Congresos, Jornadas, Asambleas o reuniones.

nes en las que se traten temas que de alguna manera se relacionen con los Centros Educativos Complementarios;

15.- Distribuir al personal docente por turnos y asegurar la presencia de un tercio del mismo quince minutos antes de la hora de entrada;

16.- Supervisar los servicios alimentarios en los aspectos económico, higiénico, administrativo, alimentario y educativo;

17.- Llegar al Centro Educativo Complementario quince (15) minutos antes de la entrada del turno al que concurren y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo. Atender un turno completo alternando días semanalmente;

18.- Arbitrar con la colaboración del Asistente Social los medios tendientes a lograr que la población del Centro Educativo Complementario sea controlada médicamente; - como mínimo dos veces por año, para lo cual podrá realizar convenios con las autoridades sanitarias de la zona.

b) AL VICE-DIRECTOR:

1.- Asumir la Dirección del Centro Educativo Complementario en ausencia del Director, sin apartarse de las disposiciones de carácter permanente ya establecidas, ni introducir en la marcha técnico-administrativa del establecimiento modificaciones sustanciales;

2.- Rotar la atención del establecimiento alternando los días semanalmente con el Director;

3.- Secundar en su acción al Director;

4.- Controlar las actividades y desempeñar las funciones que el Director le delegue;

5.- Suscribir conjuntamente con el Director las instrucciones generales para el personal;

6.- Proponer al Director del servicio, las medidas que considere convenientes, técnicas y administrativas, de acuerdo con las disposiciones vigentes y como resultado de sus observaciones;

7.- Dar cuenta al Director en el día siguiente, de cualquier hecho que pueda considerarse una novedad dentro del normal funcionamiento del establecimiento;

8.- Llegar al Centro Educativo Complementario quince (15) minutos antes de la entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo.

participar en el
del centro, director
Asistente

c) AL SECRETARIO:

- 1.- Llegar al Centro Educativo Complementario (quince) 15^o antes de la entrada del turno al que concurre y permanecer en él hasta la terminación de tareas del mismo;
- 2.- Estar bajo las inmediatas órdenes del Director y Vice-director cumpliendo las funciones que éstos le deleguen;
- 3.- Llevar al día, bajo el control del Director o Vice-Director, los Registros, demás estados y correspondencia del Centro Educativo Complementario;
- 4.- Colaborar en todos los aspectos administrativos del Centro Educativo Complementario.

d) AL ASISTENTE SOCIAL:

- 1.- Participar en la planificación general de actividades del Centro Educativo Complementario;
- 2.- Realizar el diagnóstico de situación socio-económico-cultural de la población cliente del Centro Educativo Complementario y de los recursos de la comunidad;
- 3.- Planificar su tarea anual en base al diagnóstico realizado y a la planificación general del Centro;
- 4.- Realizar la observación y el seguimiento de la población del Centro que presente problemas de conducta, aprendizaje o familiares;
- 5.- Proyectar la acción del Centro Educativo Complementario hacia la comunidad:
 - promoviendo y coordinando los recursos con instituciones de bien público (oficiales o privadas).
 - promoviendo y organizando asociaciones de apoyo a los Centros Educativos Complementarios.
 - desarrollando actividades grupales, educativas, recreativas o de empleo del tiempo libre, con padres, alumnos y ex-alumnos, ya sea con propósitos preventivos o asistenciales;
- 6.- Coordinar actividades con los Equipos Asistenciales de las escuelas a las que concurren la población del Centro y con los Equipos Interdisciplinarios en aquellos casos que fueran necesarios;
- 7.- Informar a los Maestros Especializados sobre datos que le sean requeridos o que crea conveniente brindar para clarificar respecto de su especialidad;
- 8.- Informar, conjuntamente con el Asistente Educacional, a padres, maestros y alumnos sobre temas referidos a orientación profesional, cuando la escuela de ori-

///

gen no cuente con equipo de Psicología;

- 9.- Coordinar con los Equipos Asistenciales de las escuelas de origen con fines a la preorientación profesional de los alumnos;
- 10.- Participar con el Asistente Educacional en la organización, planificación y desarrollo de actividades de las instituciones co-escolares;
- 11.- Participar con el Asistente Educacional en la orientación de los egresados del Centro Educativo que hayan cumplido el ciclo primario y continúen estudios post-primarios;
- 12.- Promover todo tipo de actividades que favorezcan el desarrollo armónico de la personalidad y el proceso de socialización;
- 13.- Arbitrar los medios necesarios para que se brinde atención médica a aquellos niños cuyo estado de salud así lo requiera;
- 14.- Integrar al niño en la comunidad;
- 15.- Procurar una efectiva integración del Centro Educativo Complementario, la escuela y la comunidad;
- 16.- Participar en reuniones de Equipo Escolar Básico de las escuelas de origen de los alumnos con problemas de conducta o sociales, en oportunidad de tratarse el caso;
- 17.- Firmar y consignar la hora de llegada en el registro de asistencia del personal;

e) AL ASISTENTE EDUCACIONAL:

- 1.- Participar en la planificación general de actividades del Centro Educativo Complementario;
- 2.- Aportar los aspectos psicopedagógicos que integran el diagnóstico de situación educativa;
- 3.- Planificar su tarea anual en base al diagnóstico de situación, coordinándola con la planificación general de actividades del Centro y específicamente, con la de los Maestros Especializados y Asistente Social;
- 4.- Centralizar los datos e información de los alumnos que concurren al Centro Educativo Complementario, aportados por los Equipos Asistenciales de las escuelas de procedencia;
- 5.- Coordinar con las maestras de las escuelas de origen de la población del Centro Educativo Complementario, a los efectos de organizar el apoyo escolar;
- 5.- Aportar datos a las escuelas a las que concurren los -

///

- alumnos, cada vez que le sean solicitados o lo crea conveniente;
7. Observar sistemáticamente y ocasionalmente a los alumnos que ingresen al Centro Educativo Complementario y a los que presenten problemas de conducta o aprendizaje;
8. Elaborar registros acumulativos de los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje o conducta, conjuntamente con Maestros Especializados, Asistente Social y Preceptor;
9. Realizar el estudio psicopedagógico de los alumnos que no hayan sido atendidos por los Equipos Asistenciales de las escuelas. Sobre la base del mismo, dar diagnóstico, pronóstico y aconsejar el tratamiento adecuado;
10. Informar oralmente y por escrito al Director y a los Maestros Especializados sobre los resultados obtenidos en los estudios realizados individualmente;
11. Formar y atender grupos de apoyo para alumnos con problemas de aprendizaje o conducta, en colaboración con el Asistente Social y Maestros Especializados, de acuerdo con los estudios y diagnóstico aportados por los equipos de escuela o por el equipo del Centro Educativo;
12. Orientar a los Maestros Especializados sobre guías de ejercitación a utilizarse en los grupos de apoyo;
13. Planificar y realizar con Maestros Especializados y Asistente Social, la pre-orientación profesional de los alumnos de 6° y 7° grado en aquellos casos en que no se realicen en la escuela de origen;
14. Informar individual y grupalmente a padres y maestros sobre temas psicopedagógicos referidos a las distintas etapas por las cuales atraviesan los niños (pre-escolar, escolar y adolescente);
15. Participar, conjuntamente con el Director y el Asistente Social, en la planificación, organización y desarrollo de las actividades de instituciones co-escolares;
16. Participar con el Asistente Social en el seguimiento de los egresados del Centro que hayan completado el ciclo primario y continúen estudios post-primarios;
17. Participar en reuniones del Equipo Escolar Básico de las escuelas de origen de los alumnos con problemas de conducta o aprendizaje, en oportunidad de tratarse el caso;
18. Firmar y consignar la hora de llegada en el registro de asistencia del personal

(f) A) MAESTRO ESPECIALIZADO:

- 1.- Participar en la planificación general de actividades del Centro Educativo Complementario;
- 2.- Planificar su tarea anual, sobre la base del plan curricular para Centros Educativos Complementarios, coordinándola con la planificación general de actividades del Centro;
- 3.- Desarrollar el programa de actividades curriculares vigente;
- 4.- Realizar la observación sistemática de los alumnos;
- 5.- Fomentar la formación de hábitos de estudio y de trabajo, el equilibrio emocional y la madurez social;
- 6.- Inculcar al niño reglas higiénicas y normas de comportamiento en el comedor, formando hábitos que trasciendan a sus hogares;
- 7.- Encuadrar la acción educativa con una clara y decidida orientación ética;
- 8.- Guiar a los niños al descubrimiento y realización de sus posibilidades;
- 9.- Dar cumplimiento a lo establecido en lo referente a la documentación pedagógica, registros, planillas y cuadernos de actividades, requeridos por las normas vigentes;
- 10.- Colaborar con el Equipo Asistencial en las tareas de apoyo y de pre-orientación profesional;
- 11.- Cuidar el aseo de sus alumnos y la presentación del aula;
- 12.- Ejercer cuidadosa vigilancia en las horas de entrada y salida de los turnos y durante los recreos;
- 13.- Cumplir las instrucciones del Director y seguir sus indicaciones; en caso de duda o disidencia, cumplir asimismo la disposición superior, pudiendo apelar de la misma ante la Inspección de Área;
- 14.- Firmar y consignar la hora de llegada en el registro de asistencia del personal;
- 15.- Poner en conocimiento de su superior jerárquico toda anomalía observada que atente contra el buen nombre o marcha del establecimiento;
- 16.- Concurrir a reuniones coordinadas por el Director del Centro Educativo Complementario y el Inspector de Área.

(g) A) LOS PRECEPTORES:

- 1.- Participar en la planificación general de actividades del Centro Educativo Complementario;

2. Organizar su tarea anual sobre la base del diagnóstico de situación educativa, coordinándola con la planificación general de actividades del Centro, de acuerdo con las directivas del Superior;
3. Colaborar con los Maestros Especializados de los grupos que le correspondan, en la función asistencial, especialmente en la formación de reglas higiénicas y normas de comportamiento en el comedor;
4. Ejercer cuidadosa vigilancia de la disciplina de los alumnos en las horas de entrada y salida del turno y durante los recreos;
5. Prestar la colaboración requerida por el equipo docente del Centro Educativo Complementario;
6. Aportar datos para la observación sistemática de los alumnos;
7. Firmar y consignar la hora de llegada en el registro de asistencia del personal.

XII.- DEL COMEDOR:

Artículo 34°: Los Centros Educativos Complementarios brindarán a su alumnado los servicios de copa de leche (de desayuno y merienda) y almuerzo.

Estos servicios tienen como objetivos:

- Compensar las carencias en la nutrición;
- Brindar una alimentación equilibrada;
- Cooperar en la adquisición de correctos hábitos de alimentación y comportamiento.

XIII.- INSTITUCIONES DE AYUDA:

Artículo 35°: Los Centros Educativos Complementarios contarán con una Asociación Cooperadora, la que se ajustará a las reglamentaciones vigentes, y podrán promover la creación de otras instituciones de ayuda escolar (Club de madres, Asociación de ex-alumnos).

Artículo 36°: Teniendo en cuenta la naturaleza de sus funciones, los Centros Educativos Complementarios promoverán la coordinación con otras instituciones, públicas o privadas, de bien común, a fin de complementar los recursos para alcanzar sus objetivos sin que ello signifique interferencias en la faz técnica o administrativa.

XIV.- RECURSOS DISCIPLINARIOS:

Artículo 37°: El personal docente utilizará los siguientes recursos disciplinarios:

- a) Esclarecimiento -por parte del Director en forma privada- de la situación presentada por el alumno;
- b) Intervención del Equipo Asistencial del Centro Educativo Complementario;
- c) Intervención del Inspector de Área quien aconsejará la medida a adoptar.

XV.- NORMAS DE APLICACION SUPLETORIA:

Artículo 38°: Cuando se plantearan situaciones no previstas en las presentes normas, serán de aplicación las disposiciones contempladas en el Reglamento General para las Escuelas Públicas y en el Estatuto del Magisterio y su Reglamentación.

APROBADO POR RESOLUCION MINISTERIAL N° 1250/83.



ANEXO II

Artículo 14° - Resolución 1250/83:

"Si el niño tuviere edad escolar y no concurriere a la Escuela, el Asistente Social se encargará de inscribirlo en un establecimiento de la zona. Si el niño tuviere edad preescolar y no concurriere al Jardín de Infantes por no existir éste en la zona de influencia del Centro, o por no ser admitido por matrícula cubierta, podrá permanecer en ambos turnos, / realizando en uno de ellos actividades recreativas y lúdicas / exclusivamente.

En este caso, si el número de niños así lo requiere, el Asistente Social propiciará la creación respectiva ante la Dirección de Enseñanza Preescolar".

Texto modificado:

Artículo 14: 1) Si el C.E.C. contara con aspirantes que no concurren a establecimientos de la EGB, deberá arbitrar los medios para su inscripción:

a-1) En establecimientos de EGB de zona de influencia del C.E.C.

b-1) En establecimientos de EGB de zona de influencia del domicilio del aspirante.

2) Si el C.E.C. contara con aspirantes en edad preescolar (5 años) deberá exigir para su inscripción constancia / de matriculación en establecimientos de Educación Inicial.

3) Si el C.E.C. contara con aspirantes de 3 y 4 / años de edad, los mismos deberán acreditar inscripción en establecimientos de Educación Inicial, salvo en los siguientes - / casos:

a-3) Cuando en la zona de influencia del domicilio del aspirante no existiere establecimientos de Educación / Inicial.

b-3) Cuando en la zona de influencia del domicilio del aspirante no existiera cupo en establecimientos de Enseñanza Inicial.

c-3) Cuando en la zona de influencia del C.E.C. donde concurriría el aspirante no existieran establecimientos de Educación Inicial o no hubiere cupo para su ingreso.

4) En todos los Items numerados anteriormente el / aspirante deberá solicitar constancia de la situación que impide su ingreso. ///



PROVINCIA DE BUENOS AIRES
PODER EJECUTIVO

Volven
a
un
0.01

- 5) Los aspirantes de 3 y 4 años que solicitaran su permanencia en ambos turnos (del C.E.C.) deberá acreditar:
- a-5) Constancia de situaciones previstas en el punto 3) incisos a-3), b-3), c-3).
 - b-5) Constancia laboral del o los padres certificada ante autoridad competente que justifique la permanencia del niño durante la jornada completa en el C.E.C.
 - c-5) Situaciones de emergencia temporaria, previo informe de un orientador social.

Anexo IV.- Libros de las bibliotecas de las salas (CEC A y B)

Cec A

Libros de la sala 3-4-5 años

Fábulas y leyendas

Jean de la Fontaine. "EL gallo, el gato y el ratón"

"La cigarra y la hormiga". Editorial Testa.

Cuentos

La caracola Lola. Ureña

Los fantasmas del castillo encantado. Norma Editorial

Caperucita Roja. Herma Ediciones.

Alí Baba y los cuarenta ladrones. Colección Mosaico infantil

¡Mamá me aburro!. Verónica Chineau.

¡Me gustan los mimos!. Verónica Chineau.

Un día en la granja. Colección Ventanitas. Atlántida.

Un mundo de cuentos. Editorial Maves.

Babu y león. Tormont.

Brisita. Series para escuchar y para hablar. Plus Ultra.

La sirena. Mini Clásicos. Toray.

El flautista de Amelín. Susaeta.

No duermo sin mi oso. Chimeneau. Sigmar.

El gato con botas. Susaeta.

Mamá lava mi oso. Sigmar.

Los cuentos de jardincito. Producciones 3 B Editores.

Mi prima es una bruja. Sigmar.

(Disney)

El baño de bebé Pluto

Los amigos de Bebé Mickey

La sirenita

La bella y la bestia

El rey León

Una guía marabichosa (Bichos)

Pluto, el perro más sabio. Sigmar

Dumbo. Colección Fantasía.

Pinocho. Colección Fantasía.

Enciclopedias

El niño y el mundo. Animales de mares y ríos. (Signar).

Animales salvajes. Larousse.

Yo soy un pequeño hipopótamo. Atlántida.

25 de mayo. Anteojo

Novelas

El último mohicano. Genios

La vuelta al mundo en ochenta días. Julio Verne. Genios

Poesías

A la hora de hacer noni. Jardincito.

Diccionarios

Mi primer diccionario. Intelecto.

Una alumna trajo para leer:

Los músicos de Bremen. Hermanos Grimm. Cuentos de la valijita.

Un gato con botas. Charles Perrault. Colección Cuentos de la Valijita.

La docente me muestra un libro que va a trabajar.

El libro trae un cd. Se llama:

Los poesicuentos de los pequeños. (2000) realización Marcial Taboada. Narración Irene

Guiser. Autor Carla Beretta. Grupo Clasa. El proyecto editorial americano del siglo XXI. Bs. As.

Argentina.

Los cuentos del libro están escritos en imprenta mayúscula. Después de los cuentos, se hacen preguntas ('Un tiempo para conversar'), que parecen ser para controlar la comprensión. Pro ejemplo: ¿Qué come?, ¿Por qué practica? Etc.

También se encuentran otras actividades, por ejemplo: 'Un tiempo para hacer, jugar y pensar'.

El juego de los parlanchines. 'vamos a practicar palabras como la lora Pelusa...

Bolsa de arena: un niño dice una palabra y le tiran la bolsa al compañero que debe decir una palabra que empiece con el mismo sonido de la letra.

Cambiando letras: 'palo y malo tienen solamente una letra y sonidos diferentes. ¿cuál es? – palo, malo, pala, pato-

Crucigrama

Dibujar palabras

Buscar en diarios todas las palabras que empiecen con.....f...

Libros para armar la biblioteca de la sala (Proyecto de las docentes de las dos salas de 3-4-5 años)

Wini Pu regala su miel. Colección Mis Animalitos. Sigmar.

Pesito, el leoncito comerciante. Colección Mis Animalitos. Sigmar.

Banana, el monito famoso. Colección Mis Animalitos. Sigmar.

Alicia en el país de las maravillas. Editorial Roma. Barcelona

La ratita presumida. Ediciones Del Pilar.

Blancanieves y Rojaflor. Colección Había una vez. Sigmar.

La locomotora haragana. Colección Había una vez. Sigmar.

Solo una caja. Ediciones García Ferré. Anteojoito.

El cumpleaños. Colección Leer y descubrir. Editor Ajotabé.

La liebre y la tortuga

Patito feo.

Los dos conejos. Colección Troquefábulas. Susaeta ediciones.

Moñito, el patito jugueteón. Colección Mis animalitos. Sigmar.

Bambi. Serie Ilusión. Ediciones Beascoco.

Blancaflor y Rosarroja. Cuentos maravillosos. Bibliográfica Internacional.

Las formas. Aprendé con pegatinas y pintá. Villafranca. Preescolar.

Hansel y Gretel. Todolibro ediciones.

Pinocho y la ballena. Todolibro ediciones.

El príncipe Sapito. Cuentos de Polidoro. Centro Editor de América Latina.

El zorro y la cigüeña. Colección Fábulas. Ediciones Saldaña. Ortega

El sastrecillo valiente. Editorial Planeta.

Las letras y los nombres. Colección Jardincito.

El jorobado de Notre Dame. Ediciones Delfín. Adaptación.

Poemas escogidos. Rafael Alberti. Biblioteca El mundo.Pinocho. Walt Disney. Colección Fantasía.

La gran carreta. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

El cohete lunar. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

Olvidadiza. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

Bin y el automóvil. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

Pekí en Marte. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

El baúl de Andrés. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

Las aventuras de un osito. Colección Pichi. El librito más chiquito. Sigmar.

Hay libros con imágenes solas. Karnan.

Jack y los frijoles mágicos.

Una mochila de Sumatra. Biblioteca Anteojoito Interactiva.

El secreto de las plumas.

¿Nadar? ¡No! ¡Volar!. Biblioteca Anteojoito Interactiva

La conejita. Fran Tatcher.

El soldadito de plomo. Fran Tatcher

La muñeca de trapo. Fran Tatcher

El elefante. Fran Tatcher

Fábulas

El cuervo y la zorra. Ediciones Saldaña-Ortega.
El león y el ratón. Ediciones Saldaña-Ortega.
La liebre y la tortuga. Ediciones Saldaña-Ortega.
La cabra y los siete cabrillitos. Colección Púrpura. Editorial Testa.
Ñam, el ñandú comilón. Colección Mis Animalitos. Sigmar.
Motita, el corderito tímido. Colección Mis Animalitos. Sigmar.
Colita va a la escuela. Colección Mis Animalitos. Sigmar.
Tapita, la patita soñadora. Colección Mis Animalitos. Sigmar.

Blancanieves y los siete enanitos. Walt Disney. Editorial Norma.
Hansel y Gretel. Editorial S. A.
Alí Babá y los cuarenta ladrones. Colección Mosaico Infantil. Sigmar.
La leyenda del Pan Dulce. Interstellar.
Caperucita Roja. Colección Ensueño. Educromo. S. L.
La bella durmiente del bosque. Perrault. Fabri Editorial.
Peter Pan. Infantil. Com Ediciones.

El niño estrella. Oscar Wilde. Biblioteca Infantil Caballo de Plata.
Cenicienta. Susaeta.

Registro de libros de la biblioteca de la sala (3-4-5 años TM)

Walsh, M. E. Compilación de canciones y poesías. Página 12.
El viaje en Globo. Colección Ramillete N° 16. 1992 Argentina.
Duendes Noches Plum. Atlántida. (2 y 3 en imprenta mayúscula).
Soy un perezoso (especie de cuento informativo).
Sandra y Luisito. Serie Ilusión. Cobos y Cía. Barcelona. 1997.
El agua maravillosa. Colección Había una vez. Sigmar.

Los libros son:

Rimando, rimando, te los voy contando...Poesicuentos infantiles. Para leer y disfrutar. 2003.
Editorial Sudamer. S.A. Argentina. Latin Books (En imprenta mayúscula).

Multicuentos de colores. Para los más chiquitos. Barcelona-Bs.As. Ediciones. Estimula la formación de hábitos y la capacidad de razonamiento (Autora: Adriana Ballesteros).

(Este libro esta también en imprenta mayúscula. Tiene actividades después de cada cuento - Trabajo con texturas para pegar, tocar instrumentos, pintar, trabajar con la tierra-).

CEC B

Los libros de la biblioteca de la sala (4-5 años) son:

Colección: "Gastón Ratón y Gastoncito". Nora Hilb. A-Z. Alfaguara Infantil.

Un pequeño dinosaurio. Jorge Accame y Elena Bossi. Ilustración Javier González Burgos.

"Un castillo enorme" (idem 2)

"¿De qué color es la cebra". Teresa Novoa. Alfaguara

"¿Quién sigue a un elefante". Teresa Novoa. Alfaguara.

"¿Cómo es el cocodrilo?". Teresa Novoa. Alfaguara.

Enciclopedia Preescolar "La valijita". Barcelona. España. ("Las estaciones"; "Colores"; "Trabajos"; "Formas"; "Números"; "Letras"; "Sentidos"; "Alimentos").

"Humos en la cabeza" de Susana Goldberg.

"La campana y la cigüeña". IZAR. España (En imprenta mayúscula).

Serie cuentos con humor. "EL duende colorín" y "El dinosaurio perdido", Acticuentos. Liliana Cinetto.

"¿Qué tenía que comprar" y "Fermín y la rosa". Serie Cuentos de hoy de Liliana Cibetto. (Imprenta mayúscula).

"El Pirata Barbanegra" Serie cuentos fantásticos.

"Pacho, el perrito" Fisher ediciones.

Imágenes sobre cartulina con escrituras atrás (estilo secuencias). "Cachiporra, la bruja de las mil gorras" (Maestra jardinera n°42- dic 1999).

Imagen plastificada de un gato. Atrás tiene una poesía. "El señor Don Gato" (anónimo).

Otras láminas con dibujos y escritura atrás (secuencia). "Un día en el campo" (Maestra jardinera n°74 Nov 2002).

"El disparapalabras". Cuentos y poemas para leer volando y volar leyendo. Mirta Ludueña. Novelibro. Bs. As. (Tiene adivinanzas, animalejos, coplas, cuentos populares, limericks, obras de teatro).

Antología de cuentos hecha por la docente (coplas, poesías, trabalenguas).

"Manuelita, la tortuga" Alfaguara.

"Los teros y las vizcachas". Cuentos y leyendas. Atlántida mini. Adaptación de Ángela Simonini.

Enciclopedia Visual Clarín. Biblioteca Visual Tomo III (Insectos de Árbol, Río y laguna).

"Payada sobre los piojos y chanchos"; "El hombre que pisó su sombra". Roldán, G. Ediciones Colihue. (en mayúscula).

"La campana y la ciguena. IZAR Ediciones.

"El tesoro de los niños". Océano. La vida cotidiana.

Gran enciclopedia de los pequeños. Tomo 8. "El zorro, oso hormiguero, el sapo". Tomo 9 "El picaflor, el mono, la tortuga". Editorial La encima.

"Las manchas del sapo". Cuentos y leyendas. Atlántida.

"El mundo de los microbios"; "Guerra a los piojos"; "La barrera de la piel". Colección Los viajes de Microbac. (especie de texto informativo con cuento).

"El mono egoísta" Silvia Schujer. Ilustración Viviana Garofoli. La valijita.

"El gallo sin cresta"; "Ayer cumplí cinco años". María Granato. Sigmar.

Tarjetas con imágenes y texto atrás (secuencia).

"Cuento de verano". Las cuatro estaciones. Jill Barken. Brunguera.

"EL gran saber Larousse. El día. Diario Popular. Zoología.

"La liebre y la tortuga". Booked. (Imprenta mayúscula).

"El gallo Kikinico y los zancos traviesos". Sigmar. María Granata (imprenta mayúscula).

"Una familia especial". Silvia Schujer. Ilustración Martín Melagno. La valijita. (imprenta Mayúscula).

"La planta de Bartolo. Laura Devetach. Ediciones Colihue. Libros del Monigote.

"Había una vez". Graciela Montes-Claudia Legnazzi. Libros del Quirquincho.

"Zapatos caminadores". Beatriz Ferro. Colección La caza cosas. Estrada.

Anexo V.- Proyecto ‘Juguemos con letras’

Sala 3-4-5 años TT-CEC A

Fundamentos: a medida que el niño crece se acrecienta también su interés por la lectura y escritura. Este taller permitirá estimular sus necesidades y deseos de leer y escribir.

Objetivo general: acercar al niño a la lectoescritura por medio del juego.

Propósito: favorecer el uso y conocimiento del niño con referencia a la lectura y escritura.

Expectativas de logro:

Desarrollar el placer e interés por la lectura.

Conocer las funciones sociales de la lectura y escritura.

Interpretar lo que dice un texto escrito, desarrollando estrategias de anticipación y verificación de los contenidos.

Objetivos:

Participar y disfrute de actividades grupales.

Incorporar la comunidad al cec y sus diferencias culturales.

Incorporar conocimiento por medio del juego.

Contenidos:

Comunicación oral. Escuchar y hablar

- La lengua oral: ámbitos, modos, medios.

Conversación:

- La obtención de la información por medio de la conversación.

Literatura:

- Las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje.

- La producción y reproducción de juegos de palabras: adivinanzas, trabalenguas, etc.

Narración a partir de imágenes

- Teatro de títeres y marionetas.

Comunicación escrita: lectura y escritura.

- Textos escritos, portadores de textos y paratextos.

- Los diferentes portadores de texto.

- Aspectos gráficos del texto. Diferentes tipos y tamaño de letras.

La lectura:

- La lectura generadora de placer

- La lectura como medio de transmisión de la información y cultura.

La escritura:

- Formas convencionales de escritura: nombre propio y otros significados.

- La búsqueda de información previa a la producción escrita.

- Producción de dibujo y escritura a partir de la lectura.

Actividades:

Cuentos, diferentes juegos con letras.

Distintos portadores de texto.

Jugamos con carteles de los nombres propios. Trabajo con las diferentes letras y números.

Jugamos con trabalenguas, adivinanzas, etc.

Recortamos letras de revistas, trabajamos con textos de distintas culturas (nanas, leyendas).

Anexo VI.- Datos Institución C-Jardín de Infantes (observaciones y planificaciones de los docentes)

Contextualización: La docente descuelga la bolsa en la que tiene un cuento (libro con varios cuentos), "Cuentos de ayer y de siempre". Les pide a los chicos que hagan una ronda.

D: (Les muestra el libro). ¿Cómo se llama este cuento?....

Ñ: El de la bruja, seño... el del dragón Arturo...

D: (comienza a leer un cuento de ese libro; lo hace con entonación de cuento. Muestra las páginas mientras lee)

Ñ: El dragón.... (Comentarios sobre la imagen que muestra la docente)

D: (Lee y agrega comentarios sobre lo que lee; no es lectura textual). Y colorín, colorado....

Ñ: Este cuento se ha terminado....

D: (Busca otro cuento para leer, de ese mismo libro). El cuento se llama el zorro y el conejo (tiene abierto el libro en sus manos. Comienza a leer, hace aclaraciones sobre las imágenes que va mostrando, agrega o cambia alguna palabra).

Ñ: (Expresan sus interpretaciones por lo bajo). EL conejo....

Ñ: El zorro..es.....

D: (termina de contar el cuento y hace preguntas) ¿Qué le pasó al zorro?

Ñ: (renarran una parte del cuento).

Ñ: ¡Otro seño!...

D: Bueno, pero yo elijo cual; cuando ustedes cuenten, eligen ustedes, ¿Sí? (Les lee el cuento que eligió, va haciendo aclaraciones del texto o comentarios sobre la relación entre el texto y la imagen) (Doc Institución C Sala 4 años)

Registro de clase- sala 5 años- TT.

Contextualización de la situación: intercambio luego de la lectura del docente a los chicos en una clase anterior, de un texto informativo.

Los materiales que mostró y leyó fueron: El cuerpo humano. Preguntas y respuestas. Sigmar. 101 preguntas y respuestas. Cuerpo humano. Colección 101 preguntas. Editorial Sigmar.

Atlas de la prehistoria. Sigmar.

La actividad tiene relación con otro trabajo que realizaron en clases anteriores (partes externas del cuerpo humano) que se colgó en la cartelera. Luego de esta clase se va a colgar lo realizado el día de hoy. Según la docente, piensan leer más para tener más información.

D: ¿Ayer nosotros hablamos del esqueleto y de que más....?

Ñ: De huesos

Ñ: del esqueleto...

Ñ: de músculos...

D: ¿Y era distinto a qué?... ¿al cuerpo de quién?

Ñ: del animal...

D: Sí, y vimos que había huesos que se podían mover...

Ñ: Sí, tobillo, cuello...

Ñ: Muñeca, rodilla...

D: Dijimos que los huesos eran duros y los músculos eran blandos...¿Y dónde vimos eso?

Ñ: En una revista

Ñ: En una radiografía....

D: La seño entonces ahora va a poner... (hay colgado un afiche en un pizarrón, la docente escribe con fibrón negro)

EL CUERPO HUMANO (partes internas)

D: Ahora vamos a ver las partes de adentro....los que no se ven....(me aclara que usan distintos tipos de letras).

Ñ: (pasa al frente para escribir en el afiche la palabra huesos)

Ñ: (varios): la "u"...

Ñ: (escribe) U
D: ¿Cuál viene ahora?
Ñ: la “e”...
Ñ: (escribe) E
D: ¿Y ahora cual va?
Ñ: la “ese”
Ñ: (escribe) S
Ñ: La “o”
Ñ: (escribe) O
D: ¿Con cuál termina?
Ñ: La “ese”
Ñ: (escribe) S
(queda escrito UESOS)
D: Bueno, ahora vamos a escribir duros...
Ñ: (pasa a escribir la letra D)
Ñ: (varios le dictan la letra): la “de “ de dedo..
Ñ: (escribe) D
Ñ: (varios) la “u” de Ulises...
Ñ: (escribe) U
Ñ: (varios) La “o” de oso
Ñ: (escribe) O
D: ¿Con qué letra termina?
Ñ: (varios) la “ese” de sapo..
Ñ: (escribe) S
(queda escrito DUOS)
D: (Toma el fibrón) Ahora la señorita va a escribir....
Ñ: (todos) como ella sabeee
D: (escribe, debajo de cada palabra escrita por los chicos)
UESOS DUOS
HUESOS DUROS
D: ¿El esqueleto esta formado por que?
Ñ: (varios) por huesos...
Ñ: (pasa a escribir esqueleto)
Ñ: (varios) la “e” de Esteban
Ñ: (escribe) ESEO
D: A ver, esqueleto, escuchen...eessqueeeletoo (va marcando la palabra, letra por letra)
Ñ: (varios) la “e” de Esteban
Ñ: (varios) la “le” de Laura..
D: ¿El esqueleto esta formado por?
Ñ: (varios) Huesos..
D: La seño se los va a mostrar...una revista... (toma un libro –enciclopedia- y muestra imágenes a los chicos).
Ñ: (varios) (Hablan sobre las imágenes y relacionan con lo que leyeron en la clase anterior)
D: (explica las imágenes y lee un epígrafe, marcando la escritura mientras lee. Vuelve al cartel donde estuvieron escribiendo y agrega a la escritura de los niños)

ESEO esta formado por
UESOS
UOS

Registro de clase Sala 4 años TM.

Contextualización: La docente trajo unos carteles con nombres propios y con otras palabras. Los ubica en el piso, los chicos hacen una ronda. Los niños tienen que elegir palabras que empiecen con la letra de su nombre.

Los carteles son:

SOL- CASA- TAPA- VACA- MASA- NUBE- PELOTA- DEDO- ANA- PAN- AZÚCAR- RATÓN- SAPO

D: Yo acá traje carteles con palabras; por ahí hay nombres y otros no...hay que averiguarlo (pone los carteles mezclados en el piso).

D: Bueno, se van a fijar si en esos carteles hay letras de sus nombres...

Ñ: Sí....

D: Yo voy a elegir a ver...Rafael...vas a pasar vas a agarrar el cartel que tiene una palabra que empieza con la letra que empieza tu nombre (toma el cartel que dice RAFAEL).

Rafael: (Se para y elige RATÓN).

D: ¿Cómo se llama esa letra? (Por la R).

Rafael: rr....

D: Bien, "erre"...¿Qué dice en este cartel?

Ñ: Rafael...

D: Bien, "erre" con "a", ¿pero tienen las mismas?..(Por el cartel de RAFAEL y RATÓN).

Ñ: Noooooo.....

D: (marcando las sílabas mientras lee) ratón... Alexander...tenés que elegir una que empieza con la letra de tu nombre...

Alexander: (toma el cartel de MASA).

D: Tenés que mirar la primera letra...La "a" tiene que estar adelante...

Alexander: (toma el cartel de PELOTA).

D: ¿La "a" tiene que estar primera o última?

Ñ: (pasa a ayudar a Alexander, toma un cartel que dice AZUCAR).

D: (Toma los carteles de AZUCAR y PELOTA) Aaaaazúuuucarrrr Vieron, la "a" esta primera acá...Ezequiel, buscá alguna que tenga la "a" de azúcar y de Alexander...

Ezequiel: (toma PELOTA)

Ñ: Noooooo...

Rafael: (Toma ANA)

D: Dice Aaaaannnaaaa....Patricio, buscá una palabra que empiece como tu nombre...que este adelante..

Patricio: (Toma PELOTA).

D: ¡Muy bien Patricio!. Busca que me parece que hay más palabras que empiecen con la de tu nombre...

Patricio: (Toma PAN).

D: ¿Qué dice acá?...ppaaaannnn.....que cortita, qué fácil es leer pan...(Toma el cartel de CASA)...acá tenemos la "a" de Alexander, la de Cintia...dice casa..(lee los demás carteles que quedan). Vamos a hacer un acuerdo...yo me di cuenta que hay nenes que no escriben no reconocen el nombre...porque es importante trabajar con el nombre...si yo pierdo el cuaderno...nadie me lo va a devolver...porque no tiene el nombre...acuérdense que la señora les dijo a las mamás que en casa hay que ponerle el nombre a las cosas

Planificaciones de los docentes Institución C

Periodo inicial (5/3 al 16/3).

Área: lengua oral y Literatura. Escuchar y hablar.

Contenido:

La lengua como instrumento de identidad.

La lengua como elemento socializador.

La narración: lo real y lo imaginario.

Inicio: comentario sobre experiencias cotidianas.

Identificación de los nombres para poder pasar lista.

Desarrollo: Realización de juegos de palabras, descripción de láminas.

Escucha de cuentos.

Cierre: Confección de carteleras para ser leídas por las familias.

Recursos: Cuentos, adivinanzas. Cassetes de cuentos. Láminas, portadores de texto.

Evaluación: Renarración de cuentos. Intercambios orales.

Proyecto Areal

Área: Lengua 'El cuaderno'

Objetivo: lograr que el niño reconozca la finalidad del cuaderno y la manera de utilizarlo.

Contenidos del área	Actividades de los niños	Recursos
Eje comunicación escrita: leer-escribir	Solicitud a las familias de un cuaderno para realizar actividades de lecto –escritura	Cuaderno
Sub-eje funciones y prácticas sociales de la lectura y escritura	Comparación de la lengua oral -hablar con la lengua escrita –escribir	
Contenido: semejanzas y diferencias entre las funciones de la lengua oral y la lengua escrita	Observación del cuaderno Descripción del mismo: ¿cuáles son sus tapas? ¿Cómo son sus tapas? ¿Cómo son sus hojas? ¿En que hoja se comienza a escribir?	
Eje ético		
Eje autonomía		
Sub-eje pensamiento lógico, reflexivo y crítico	Diálogo sobre las finalidades del cuaderno	
Contenido: la expresión de opiniones y ejemplos.	Producción escrita en el cuaderno sobre: pedido de material	

Dinámica de trabajo: individual –grupal

Espacio: sala

Duración: 7/5

Evaluación

Proyecto Areal Anual.

Literatura: Armado de la biblioteca de la sala.

Objetivos:

Fomentar a través del material escrito el goce por la literatura.

Incrementar a través de la literatura, el vocabulario y modos de expresión.

Brindar oportunidad para el desarrollo de la imaginación.

Contenidos del área:

Literatura: la narración: lo real y lo imaginario.

Narración a partir de imágenes. Escritura y renarración. Personajes-trama-conflicto y resolución.

Tecnología: uso de la biblioteca escolar. Normas y uso.

Formación ética: Normas de trabajo grupal, construcción y responsabilidad en su puesta en práctica.

Planificación Sala 5 años. TT

Área: Lengua.

'El cuento'

Objetivo:

- ♦ lograr que los niños aprecien las diferentes manifestaciones literarias.

Contenidos del área

Eje: comunicación oral: escuchar-hablar.

Sub-eje: literatura.

Sub-sub-eje: las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje. Exploración.

Contenido: la narración. Narración a partir de imágenes. Escucha y renarración.

Eje ético: discernimiento ético.

Contenido: normas de trabajo grupal (silencio, permanecer en el lugar, etc)

Actividades de los niños

Ambientación del momento.

Presentación del material

Escucha atenta a las diferentes narraciones

Observación de las imágenes.

Narración (por parte de los niños) sobre las distintas historias

Diálogo sobre las mismas.

Recursos

Libros

Láminas

Dinámica de trabajo: grupal.

Duración: 6/3 al 16/3

Espacio de juego: sala, parque, patio, S.U.M

Evaluación: atento a la escucha de los cuentos. Aceptaron y cumplieron con las consignas dadas por la docente (permanecer en su lugar, escuchar, etc).

Anexo VII.- Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios (2009). Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (pp. 33-36).

Las Prácticas del Lenguaje son constitutivas de los intercambios sociales que posibilitan la preservación, la transmisión y la asimilación de información y de experiencias acumuladas por la humanidad. El lenguaje de la palabra oral o escrita es mediador en el contacto y en la representación de los objetos y los sujetos en la situación comunicativa. "Su naturaleza es eminentemente social, ya que la actividad de comunicación lingüística entre individuos está íntimamente ligada al grupo con el que interactúan"¹⁰⁷

Desde el punto de vista literario, el lenguaje oral o escrito en la esfera de la literatura infantil y juvenil, se convierte en un elemento provocador y disruptor de la realidad, puesto que crea mundos imaginarios. Desde esta perspectiva leer y escribir persiguen fines diferentes:

- El goce estético de crear con las palabras y la oportunidad para acceder al aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en la cultura.
- La recreación de imágenes, símbolos y mitos que los distintos grupos culturales han construido y transmitido a lo largo del tiempo para comprender el mundo y las relaciones sociales. Los mismos permiten a los niños y los jóvenes, conformar sueños, canalizar pulsiones y construir diferentes perspectivas sobre la realidad.
- La ampliación del diálogo entre la sociedad y sus niños y jóvenes que se incorporan al mundo de los lectores, favoreciendo a través del texto la reflexión sobre los valores, la comprensión de los sucesos humanos, los distintos recursos con que cuentan las personas para resolver conflictos o la importancia de las normas y el sentido o las consecuencias de su trasgresión.¹⁰⁸
- El despliegue de la imaginación y la creación de ficciones en las que pueden reconocerse proyecciones de la actualidad y del futuro deseado.

En la escuela el campo lingüístico de alumnos se enriquece a partir de las múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir. Crecientemente, niños pequeños modificarán formas comunicativas apoyadas inicialmente en lo gestual y en los sobreentendidos para comenzar a emplear expresiones lingüísticas cada vez más adaptadas a las diferentes situaciones comunicativas y distintos contextos.

En las instituciones educativas del Nivel Inicial, el medio social estimulante favorece la construcción lingüística de los niños. El primer ámbito de despliegue del lenguaje infantil es el del hogar. En él se aprenden las formas comunicativas propias de la cultura familiar y social.

¹⁰⁷ Palleiro, María Inés. Formas del discurso: de la teoría de los signos a las prácticas comunicativas. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008. Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios

¹⁰⁸ Colomer Martínez, Teresa. "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil", en Revista de Educación, N° Extra 1 (Sociedad lectora y educación). España, Universidad de La Rioja, 2005.

“Los niños al asistir al jardín ingresan en un espacio diferente al familiar, ya que participan en uno de los primeros ámbitos públicos de su vida. Dejarán de estar solamente con personas de su entorno próximo para comenzar a establecer nuevos acercamientos y construir nuevos vínculos con otros niños y adultos, comienzan a aprender a ser alumnos, compañeros o amigos [...]. En este proceso, para nada sencillo, la comunicación oral ocupará un papel muy importante”¹⁰⁹.

En los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, para los Niveles Inicial, Primario y Secundario, se da continuidad, como objeto de enseñanza y aprendizaje a las Prácticas del Lenguaje. Las mismas, relacionadas con los ámbitos de la literatura, del estudio y de la formación del ciudadano, se dirigen a estimular y desarrollar las prácticas referidas a hablar y escuchar, leer y escribir. Se propicia así que las propuestas didácticas elaboradas por los docentes permitan la creación de verdaderas situaciones facilitadoras de la circulación de la palabra entre niños y jóvenes. De este modo los mismos pueden incluirse en el mundo de la cultura escrita, acceder a la lectura como medio de información, descubrimiento y apropiación de saberes; como así también pueden ejercer el derecho a disentir, acordar, escuchar al otro y reconocerlo.

Para alumnos del Nivel de Educación Inicial

Contenidos

- **La práctica del habla y de la escucha en situaciones de intercambio áulico para comunicar vivencias, sentimientos, ideas, opiniones; relatar sucesos cotidianos familiares, escolares o del Centro Educativo Complementario.**

- Participación en conversaciones con distintos destinatarios (maestros, pares, familiares, vecinos de la comunidad) y en diferentes niveles organizativos grupales y distintos contextos comunicativos (en parejas, tríos, pequeños grupos, grupo áulico; en reuniones y festejos del Centro Educativo Complementario, paseos y visitas a sitios significativos de la localidad).

- **La lectura como práctica social.**

- Los distintos tipos de lecturas y el desarrollo del goce estético, el conocimiento de otras realidades, la obtención de información, etcétera.

- La práctica de la lectura y los distintos lectores: niños, maestros y otras personas significativas del Centro Educativo Complementario y la familia (otros alumnos, abuelos, madres, padres, hermanos, vecinos).

- Los diferentes modos de acercamiento a la lectura por parte de los niños en diversas situaciones dentro o fuera del Centro Educativo Complementario.

- La lectura de literatura. La narrativa, las historias, las tradiciones, las leyendas, los mitos, el cancionero popular como prácticas del lenguaje.

- **La escritura como práctica social para la producción de textos de forma convencional o no convencional, individual y grupal, de manera espontánea o con mediación docente.**

¹⁰⁹ DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, DGCyE, 2008. Dirección General de Cultura y Educación

- **El nombre propio en situaciones de lectura y escritura en el marco de situaciones significativas.**
- **La biblioteca del grupo o del Centro Educativo Complementario, del barrio. Labor del docente o de los docentes y/o del bibliotecario o bibliotecarios. Desempeño guiado/autónomo del lector infantil y juvenil en la biblioteca.**

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El Centro Educativo Complementario como institución educativa es un lugar de lenguaje y por lo tanto de transmisión, apropiación y producción de la palabra por parte de cada sujeto y del colectivo: la palabra como fuente de expresión de la propia subjetividad, que posibilita la intersubjetividad, produce y transmite conocimientos.

Cuando los niños y jóvenes concurren a las instituciones escolares se integran en grupos de pares donde se producen diferentes intercambios que revelan distintas experiencias sociofamiliares de habla y de comunicación. La expresión verbal de cada sujeto –ajustada al contexto de realización- manifiesta variedades lingüísticas propias del uso de su núcleo familiar o del grupo social cercano.

Los niños del Nivel Inicial tienen diversas oportunidades para actuar como hablantes, lectores y escritores a través de propuestas didácticas vinculadas a los intereses infantiles. Los docentes deben presentar múltiples ocasiones para que sus alumnos experimenten la lectura y la escritura por sí mismos, en su uso social.

Las propuestas didácticas son significativas siempre que problematicen la realidad compartida por los niños y se desarrollen en un clima grupal lúdico orientadas a la construcción de prácticas como lectores y escritores.

“El docente debe generar situaciones en las que sea necesario leer y escribir, por ejemplo leer una receta de cocina, escribir una carta a un compañero enfermo, etc., es decir que tanto los docentes como los chicos leen y escriben, aunque estos últimos no lo hagan convencionalmente”¹¹⁰.

Es importante respetar, en los niños más pequeños, sus modos de producir escrituras, pues ellas constituyen parte del proceso de apropiación de la escritura.

Con respecto a las propuestas de literatura infantil, resulta significativo que los maestros realicen lectura de cuentos partiendo de situaciones motivadoras, en un entorno áulico preparado para tal fin. Esta actividad propicia el desarrollo de la atención, la comprensión verbal, la capacidad de representación; los intercambios, la posibilidad de narrar o recrear el cuento y volver a escuchar la lectura, completa o de algunos fragmentos. Ello contribuirá a que los niños se formen como hablantes y como lectores críticos.

Las prácticas con canciones, poesías, onomatopeyas y juegos verbales rítmicos, son fuentes adecuadas para habilitar el placer y la alegría de los niños en la apropiación del lenguaje.

¹¹⁰ DGCyE, Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 1º parte. Serie desarrollo curricular nº 1. La Plata, DGCyE, 2002. Dirección General de Cultura y Educación

La interacción con materiales escritos diversos (libros de cuentos, revistas, carteles, envases, periódicos, folletos, tarjetas u otros) brinda situaciones de experiencia lectora con diferentes soportes y formatos y propicia el intercambio de hipótesis acerca del significado de las escrituras y de las ilustraciones y los íconos, entre otros elementos paratextuales.

La articulación con el personal directivo y docente de los Jardines de Infantes de origen de los alumnos puede favorecer un trabajo interinstitucional enriquecido, en beneficio de la progresión en sus dominios lingüísticos y comunicativos. Asimismo, el encuentro diario en el comedor del Centro Educativo Complementario constituye una ocasión privilegiada para el desarrollo de la oralidad infantil. Los proyectos de trabajo conjunto con personal del Equipo de Orientación Escolar favorecen la expansión de la oralidad a través de diferentes ofertas que reúnen el placer del juego, la alegría y la manifestación verbal en construcción.

Las situaciones didácticas que se presenten teniendo como contenido la lectura y escritura del nombre propio y el de los compañeros, resultan ricas siempre y cuando puedan poner en juego los saberes que sobre la lengua escrita desarrollan los pequeños y aquellas que construyan con intermediación de los docentes.

El nombre de los niños es una fuente riquísima de información sobre la lengua escrita y leída. No es necesario entonces, acompañar los carteles con dibujos o íconos de reconocimiento ya que los mismos limitan al reconocimiento visual de imágenes y no facilitan la atención sobre el texto.

Puede ocurrir que los niños y jóvenes provengan de hogares donde se hable una lengua perteneciente a los pueblos originarios de América o de países europeos o asiáticos, además del castellano. Estas situaciones pueden dar lugar a expresiones orales ricas y variadas que se integran en prácticas conversacionales en el cotidiano del Centro Educativo Complementario y en situaciones socio-afectivas que permitan a los docentes ayudar a ajustar el registro propio de los hablantes según los diferentes contextos conversacionales.

Será importante que los docentes indaguen en las aulas al respecto, para comprender estilos, usos, variedades lingüísticas y significados sociales para propiciar desde las experiencias personales de alumnos situaciones valiosas de estimulación y enriquecimiento del habla infantil y juvenil. Los niños y los jóvenes perciben rápidamente cuándo son escuchados con interés por los mayores. Esta actitud habilita la ampliación de la expresión oral la que podrá desarrollarse siempre Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios que sea sostenida por sus docentes. Por ello los docentes deben facilitar el despliegue de la palabra oral y escrita de los alumnos a través de una posición abierta, comprometida y flexible que:

- esté atenta a las características de sus alumnos;
- promueva los intercambios dentro y fuera de los grupos áulicos;
- habilite la integración personal y grupal en proyectos institucionales que respondan a las necesidades e intereses del colectivo del Centro Educativo Complementario;
- facilite la práctica de la lengua en situaciones significativas que tendrán su correlato en los contextos lingüísticos de intercambio con los que se enfrentarán fuera del ámbito escolarizado.

En los docentes: “El lenguaje de la enseñanza debe tener la intención de provocar pensamiento, sostener el acceso al conocimiento de los que aprenden”¹¹¹.

La enseñanza conlleva un lenguaje que puede posibilitar o interrumpir la interacción de los alumnos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas y con otros mundos.

Los docentes del Centro Educativo Complementario deben fomentar la expresión oral de los niños y los jóvenes facilitando la apertura y la apropiación de espacios discursivos como modo de transmisión de vivencias, sentimientos, ideas, opiniones y de participación ciudadana.

“La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas”¹¹².

El lenguaje como práctica discursiva oral o escrita atraviesa todos los desarrollos pedagógicos. Debido a esto es importante que en los Centros Educativos Complementarios se ofrezca un ambiente rico en materiales que posibilite la práctica de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos en interacción con los adultos referentes.

Las propuestas pedagógicas que rescaten saberes populares, tradiciones orales o escritas, tanto de nuestro acervo cultural como de la literatura universal, propiciarán que los alumnos:

- escuchen y produzcan diversidad de textos en un proceso de escritura secuencial;
- escriban para comunicar sentimientos, ideas, pareceres;
- registren experiencias personales o grupales en relación con temas y acontecimientos vitales en la comunidad local y para su formación ciudadana, expandiendo aprendizajes que trasciendan lo cotidiano.

Estos aprendizajes no solo se incorporan en la memoria experiencial individual y grupal, también se encuentran a disponibilidad de otros gracias al registro escrito de esas experiencias en “libros o cuadernos del grupo”, dispuestos para ser leídos y recuperados para su análisis.

Las prácticas de lectura y escritura de textos literarios están presentes en el Centro Educativo Complementario: lectura de cuentos, de leyendas y de obras de teatro leído; lectura y creación de poesías, de medios informativos; e indagación en los campos del conocimiento científico escolar.

El lenguaje oral y escrito es constituyente del conocimiento escolar puesto que –en la medida que es mediador de contenidos de otras áreas– conforma prácticas de apropiación de los contenidos. Las prácticas del lenguaje orientadas al estudio, junto con los contenidos de otras áreas, profundizan aprendizajes de una realidad social y cultural siempre rica y compleja.

¹¹¹ DGCyE, Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía 1º a 3º año. La Plata, DGCyE, 2007.

¹¹² Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Lengua. Primer ciclo. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. Dirección General de Cultura y Educación

Las finalidades y los destinatarios de las prácticas de lectura y de escritura también dan lugar a modos diferenciados de abordaje didáctico. Por ejemplo, se pueden producir textos para leer a otros: narraciones, obras de teatro, periódicos del Centro Educativo Complementario, etcétera. Otro ejemplo son las producciones de sentidos a partir de la lectura de autores nacionales o internacionales realizadas en encuentros con las familias, los vecinos, otros compañeros de las escuelas de origen, en eventos donde las lecturas y las escrituras promuevan intercambios y expresiones artísticas y sociales.

Poner en marcha diversos circuitos tradicionales y no tradicionales de lectura, enriquece la experiencia de alumnos en esta práctica cultural. Proponemos los siguientes ejemplos.

- Experiencias de lectura colectiva dentro o fuera del Centro Educativo Complementario.
- Lectura destinada a los niños más pequeños.
- Conducción de festejos, leyendo diferentes mensajes.
- Lectura a familiares y vecinos.
- Lectura en programas radiales.
- Escucha de lecturas por parte de personas significativas, como abuelos y narradores de la comunidad.

Las prácticas de lectura de los docentes revalorizan el lugar del libro como instrumento esencial para la comunicación, para el aprendizaje y para el disfrute literario. Por esta razón, se propicia la vinculación de los alumnos con las bibliotecas escolares y públicas a los fines de generar exploración de textos, experiencias de búsqueda de material bibliográfico, indagaciones sobre autores, escucha y expresión de recomendaciones, cotejo de libros, etcétera.

Diferentes estrategias contribuyen al armado de la biblioteca del Centro Educativo Complementario, así como de la biblioteca circulante, la biblioteca grupal. En ellas, libros, periódicos y revistas proveen interesantes informaciones que enriquecen perspectivas y alientan el deseo Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios de conocer. Ejemplo de ello son algunas de las innumerables propuestas que se desarrollan en los diferentes Centros Educativos Complementarios.

La construcción de ciudadanía en la adolescencia conlleva explícitamente el desarrollo de la palabra entre pares, con docentes, con diferentes actores sociales. Esta expresión propia de los jóvenes siempre es vehículo de motivaciones e intereses en relación con sus vidas y con las problemáticas que pueden incidir en ellas.

La canalización de inquietudes y la integración de intereses y acciones encuentran en la construcción de proyectos participativos uno de sus mejores instrumentos. Por eso, el Centro Educativo Complementario debe enseñar, en los grupos superiores, a construir propuestas que faciliten la participación de los jóvenes.

Para enseñar a proyectar es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- escuchar a los alumnos;
- facilitar la construcción de sentidos;

- ayudar a problematizar los temas de interés, los que necesariamente comprometen a los sujetos, a los ámbitos socio-culturales y al ejercicio de la ciudadanía;
- estimular los intercambios para definir colectivamente el o los proyectos prioritarios a desarrollar;
- abrir el espacio grupal a las preguntas que conducen al análisis crítico de la realidad circundante o lejana;
- generar en el grupo marcos donde sea posible trabajar con dinámicas participativas y problematizar los temas de interés o de preocupación de los jóvenes;
- posibilitar espacios de reflexión interpersonal y de evaluación de proyectos.

La introducción de la tecnología digital en los Centros Educativos Complementarios no se reduce a que alumnos aprendan a utilizar los ordenadores para copiar textos o escribir al dictado.

Estas actividades serán las iniciales junto a diferentes juegos para allanar el camino hacia el conocimiento de las múltiples funciones que los diferentes programas brindan. El empleo del lenguaje digital y el uso de las redes virtuales implican ante todo una nueva manera de acceder a la información y al conocimiento. Es importante formar a los alumnos como usuarios responsables en la búsqueda, en la recopilación, en el análisis y en la transferencia de la información recabada¹¹³.

Distintos Centros Educativos Complementarios han puesto en marcha experiencias educativas mediante originales estrategias institucionales o grupales como: “El baúl viajero” llevando libros y otros materiales impresos; el Rincón de lectura; “Marta, la abuela cuentacuentos”; “Sembrando letras verdes: lectura y escritura conectadas con el desarrollo de la huerta”. Lectura de cuentos tradicionales y teatralización de los mismos con producciones audiovisuales.

El conocimiento y el uso de nuevas tecnologías forman parte del mundo en que nos movemos y no son solo un lenguaje nuevo, sino que impactan en la cultura, en los modos de enseñar y de aprender, en las maneras de acercarse al conocimiento, en la emergencia de nuevos modos de comunicar y relacionarse, y -por ende- en la construcción de subjetividad, puesto que marcan ritmos que impactan subjetivamente y a la vez señalan la provisionalidad de los conocimientos.

Enriquecer o ampliar información y conocimientos en los proyectos de trabajo iniciados en la escuela o en el Centro Educativo Complementario requieren que los alumnos aprendan a buscar información relacionada directamente con el tema abordado y a discriminarla críticamente de otra que sea complementaria o no pertinente. A su vez, es preciso que aprendan a desechar datos poco relevantes; trazar itinerarios para emprender nuevas búsquedas; aprender a analizar, interpretar, integrar y comunicar las nuevas informaciones

¹¹³ Schneider, Débora; Abramowski, Ana; Laguzzi, Guillermina. “Eje 3: Alfabetización Digital” en: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (Fortalecimiento pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa). Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. Dirección General de Cultura y Educación

obtenidas. Se necesita entonces que los docentes estimulen las habilidades lectoras, de comprensión, interpretación y síntesis de los alumnos, así como su potencial creativo para combinar información e imágenes.

Núcleo de problematización (pp. 66-68)

JUEGO Y RECREACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO

Para alumnos del Nivel de Educación Inicial

Contenidos

- El juego contemporáneo y el juego tradicional. Las reglas convencionales del juego dentro o fuera del aula y los modos de participación:
 - Juegos reglados y no reglados.
 - Rompecabezas, cartas, loterías, dominós.
 - Juegos de carreras. Juegos de manchas, rayuela, estatuas, escondidas.
 - Juegos con rondas, con música, rimas, mímica, expresión corporal.
 - Juegos con materiales estructurados y no estructurados: pelotas, cintas, aros, pinturas, arcilla, plastilina, masa, otros.
- El juego dramático con muñecos, títeres y elementos de la vida cotidiana; con elementos no estructurados (pañuelos, globos, cintas); recreando situaciones familiares al niño y/o situaciones imaginadas desde una poesía, un cuento, una canción.
- El juego de construcción: juegos con bloques, de encastre, con materiales de desecho.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL NIVEL INICIAL

Los niños que van al Jardín de infantes en un turno y luego complementan valores de su formación educativa en el Centro Educativo Complementario, requieren propuestas de enseñanza sobre la base del juego, rigurosas en cuanto a la calidad pedagógica de las mismas, pero flexibles en relación a los espacios de indagación, ensayo y creación.

Es mediante el juego –espontáneo o dirigido por los docentes– que los niños pueden:

- construir la función simbólica y representativa de la realidad, la que nunca se reproduce de manera exacta en el juego, porque desde la propia acción infantil la misma queda modificada, siendo ajustada a sus deseos;
- resolver conflictos, compensar y completar la realidad;
- construir y enriquecer funciones de representación simbólica;
- desarrollar el lenguaje oral y la comprensión;
- integrarse con pares y adultos;
- desplegar el espacio-tiempo lúdico que coincide con el espacio de aprendizaje: un espacio-tiempo que el adulto posibilita y garantiza con el fin de crear, indagar, descubrir, apropiarse del mundo y transformarse subjetivamente.

En la/s sala/s de Nivel Inicial en el Centro Educativo Complementario, el clima socio-relacional coincide con el clima lúdico generando un ambiente acogedor, permisivo y a la vez seguro.

Algunas de las posibilidades que el juego abre a los niños son:

- jugar a juegos reglados solos o en subgrupos con la intervención docente, quien enseña el juego, recuerda sus reglas, facilita los elementos lúdicos, organiza los espacios, media en momentos de desacuerdos, explica o ayuda ante la solicitud de los niños;
- jugar a juegos creados a partir de la imaginación de los niños con sostén docente;
- jugar con los niños de otros grupos del Centro Educativo Complementario;
- jugar juegos tradicionales, con familiares invitados;
- jugar con juguetes y con elementos cotidianos;
- jugar a desempeñar roles de personas significativas, recreando y apropiándose en el juego de algunas características de actividades laborales de los padres, abuelos, maestras, el médico de la sala, el dentista, el comerciante del barrio, el personal del Centro Educativo Complementario.

El docente organiza la jornada para el grupo áulico, planeando los diferentes momentos de la misma y anunciándolo a los niños. Establece los tiempos para el desarrollo de los juegos, los sostiene o los modifica según necesidades de sus alumnos. Provee los materiales con los cuales los pequeños desarrollarán los juegos, organiza el espacio de juego.

Siempre atento al devenir del juego infantil, al comprender su desarrollo y el planteo de los niños, el maestro podrá:

- crear para ellos y con ellos escenas diversas relacionadas con situaciones conocidas o atrayentes o que les preocupan, introduciendo variantes que permitan siempre alternativas de resolución;
- facilitar materiales;
- brindar ayuda si los niños la necesitan
- formular preguntas que ayuden a la estructuración de un juego ficcional o de construcción;
- rescatar aspectos importantes de las situaciones lúdicas de un subgrupo y compartirla con el grupo, si es deseo de los pequeños protagonistas;
- reflexionar en el desarrollo de un juego acerca de los conflictos interpersonales observados, de los logros alcanzados y compartir la reflexión con el grupo como posibilidad de síntesis.

Los distintos modos de representación de las vivencias enriquecen el potencial cognitivo para la construcción de símbolos, y sentidos. Esta perspectiva de labor complementa la creciente construcción por parte de los niños de todos los conocimientos curriculares que corresponde sistematizar al Jardín de infantes.

Los sectores de juego en la sala de Nivel Inicial del Centro Educativo Complementario, permitirán a niños recrear e inventar situaciones interesantes para desarrollar el dominio sobre la realidad circundante y la creatividad.

A modo de ejemplo se presentan juegos en Sectores:

- Los juegos de mesa: puzzles, encastres, plantado, rompecabezas, otros.
- Sector de construcción: con cubos, bloques plásticos y de madera de diferentes tamaños y colores, cajas de diferentes tamaños, otros.
- Los trabajos y oficios: juego de peluquería, del médico, del mecánico, de la cocinera, de la maestra, otros. Uso de disfraces, materiales y elementos propios de los oficios y profesiones.

- Plástica: con elementos para pintar, dibujar, recortar, pegar, modelar, otros.

Son estos algunos de los sectores que facilitan el desarrollo de escenas lúdicas, de despliegue de juego dramático, de construcción, en síntesis, de aprendizaje. Otros que surgirán de la creatividad docente, de las posibilidades que tanto cada Centro Educativo Complementario como su entorno ofrezcan y de los proyectos pedagógicos de la misma institución.

Finalmente, la observación sistemática del juego de los niños por parte del docente, aporta elementos indispensables para la comprensión de sus estados de ánimo, sus necesidades, sus temores e intereses, permite resolver problemas anticipar soluciones y elaborar propuestas pedagógicas.

Por ello, será de importancia el intercambio con los miembros del Equipo de Orientación quienes colaborarán con los docentes para una mejor comprensión de las instancias vitales del juego infantil. Todos los alumnos, niños y púberes necesitan desarrollar momentos de juego a lo largo de la jornada educativa como forma de canalizar energías y desarrollar interacciones sociales con sus pares de manera creativa, espontánea y libre de tensiones.