

Cuadernos del IICE N° 2 | ISSN 2618-5377

¿Quiénes somos? Las flores del Bajo

Una experiencia de escritura en
personas jóvenes y adultas

Diego Chichizola

Anahí Risso

Marcela Kurlat

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

**Secretaría de Extensión
Universitaria**

y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Sofía Thisted

Secretaría de Investigación

Dr. Marcelo Campagno

Secretaría de Posgrado

Dr. Alejandro Balazote

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia
y Relaciones**

Interinstitucionales e

Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretaría de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretaría de

Publicaciones

Prof. Matías Cordo

Subsecretaría de Hábitat

e Infraestructura

Nicolás Escobari

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | <http://iice.institutos.filo.uba.ar>

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 5 **Cuadernos del IICE**
- 6 **Presentación Cuaderno N° 2**
- 9 **Nota al lector, lectora de este cuaderno**
- 11 **¿Quiénes somos? Las flores del Bajo: Una experiencia de escritura en personas jóvenes y adultas**
- 12 Una mirada sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas
- 23 El proyecto ¿Quiénes somos?
- 25 EJE 1. Quiénes somos como personas jóvenes y adultas que no han terminado la escuela primaria aún
- 29 EJE 2. Quiénes somos como PAEByT en Bajo Flores
- 33 EJE 3. Quiénes somos como grupo, sumando la historia de cada unx
- 34 La construcción del libro
- 38 **Aportes para la reflexión: aprendizajes y desafíos para lxs educadorxs**

- 44 **Bibliografía**

- 46 **Anexos**
- 46 Anexo 1. Caminos de escritura. Ejemplos de niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas
- 50 Anexo 2. Ejemplos de actividades y propuestas que remiten al “Culto a las letras”

- 76 Anexo 3. Ejemplos de actividades y propuestas que remiten a “Pensar y hacer uso de la escritura”
- 104 Anexo 4. Retazos de vida (fragmentos)
- 112 Anexo 5. Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: EJE 1. Quiénes somos como personas jóvenes y adultas que no han terminado la escuela primaria aún
- 120 Anexo 6. Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: EJE 2. Quiénes somos como PAEByT en Bajo Flores
- 142 Anexo 7. Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: EJE 3. Quiénes somos como grupo, sumando la historia de cada unx
- 170 Anexo 8. Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: “Espejo literario”. Trabajo literario sobre el libro *Emigrantes* del autor Shaun Tan
- 183 Anexo 9. Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: La construcción del libro: “Tareas de editorxs”
- 212 Anexo 10. Lectura delegada: “Darío”

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Presentación

Cuaderno Nº 2

El proyecto “¿Quiénes somos?” se originó a partir de la elaboración de un diagnóstico participativo como práctica pedagógica de inicio de cada año en el PAEByT, que permite identificar situaciones problemáticas como fuente de proyectos, contextualizar la práctica pedagógica de personas jóvenes y adultas que han sido excluidas de la escuela en la infancia, así como conocer, profundizar y hacer jugar los diversos conocimientos de lxs estudiantes con respecto a su historia en el momento presente. Fundamentalmente, ha permitido desplegar numerosas situaciones de oralidad, lectura y escritura con sentido social y comunicativo, en los diversos ciclos.

Con este proyecto hemos desarrollado una producción cultural —la elaboración y edición de un libro— con la cual se ha intentado, durante su propio devenir, romper con visiones dolorosas y culpabilizadoras de lxs estudiantes acerca de la falta de escolaridad, construir ideas fértiles sobre qué es leer, qué es escribir, quiénes podemos ser escritorxs, qué queremos contar, a quién y con qué propósitos. Su fin último: contribuir a la formación de lectorxs y escritorxs cada vez más críticxs, autónomxs y reflexivxs a lo largo de la vida, desde el placer de leer y escribir.

Sobre lxs autorxs

Diego Chichizola es maestro de personas jóvenes y adultas. Se desempeña como Educador de Adultos (PAEByT) en la Villa 1-11-14 (Bajo Flores). Cursó la Maestría en Escritura y Alfabetización (Fahce-UNLP) con Proyecto de Tesis aprobado y en curso. Es capacitador en Escuela de Maestros –Ex Cepa– (Programa Formación Situada –Prácticas del Lenguaje–) y dictante de curso de formación docente. Es formador ETR (Equipo Técnico Regional –Prácticas del Lenguaje–) de la Dirección de Formación Continua DGCyE, Provincia de Buenos Aires. Acompaña organizaciones sociales en formación en alfabetización inicial.

Anahí Risso es maestra de personas jóvenes y adultas y Licenciada en Trabajo Social (UBA). Se desempeña como Educadora de Adultos (PAEByT) en la Villa 1-11-14 (Bajo Flores). Trabaja en la EEPA N° 706 de Ituzaingó en contexto de encierro UP 39. Realizó postítulos de “Educación para jóvenes y adultos” y “Educación en contexto de encierro”.

Marcela Kurlat es Profesora de Nivel Inicial, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Psicología Educacional (UBA) y Doctora en Educación (UBA). Es docente e investigadora del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Trabaja como Ayudante de Primera en las materias Investigación Educativa I y Educación y

Experiencias Sociocomunitarias de la Carrera de Ciencias de la Educación (UBA), así como Jefa de Trabajos Prácticos del IICE-UBA. Coordina Proyectos de Extensión vinculados a la alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales. Es integrante del Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT).

Lxs tres autorxs cuentan con diversas publicaciones referidas a alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas.



Nota al lector, lectora de este Cuaderno

Este proyecto ha sido parte de una planificación conjunta de quienes suscribimos este texto, en el marco de mi **investigación posdoctoral**: “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). La investigación se propuso analizar los efectos en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven y adulta desde la implementación de proyectos desde una didáctica con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje. La presente sistematización es parte del análisis colectivo que hemos elaborado junto a Diego Chichizola y Anahí Risso, docentes alfabetizadores en el marco de dicha indagación, sobre la base de 29 registros de observación durante el año 2017, que han implicado alrededor de 116 horas de clase.

Si bien los primeros apartados recuperan los resultados de las propias investigaciones de maestría y doctorado, hemos adoptado el uso de la primera persona del plural en todo el texto, ya que las conceptualizaciones construidas en dicho marco han sido apropiadas en la mirada y la praxis de Diego y Anahí. El lector, la lectora, encontrarán enlaces específicos a publicaciones individuales referidas a las tesis previas, que dan origen a la investigación que sustenta la publicación actual, de autoría colectiva.

Uno de los desafíos propuestos en la investigación posdoctoral tuvo que ver con profundizar los procesos participativos en la toma de decisiones didácticas para la implementación de los proyectos, situaciones e intervenciones, así como en el análisis de los

La misma se ha desarrollado en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir.: Dra. María Teresa Sirvent), con beca Conicet otorgada a Kurlat durante el período abril de 2016 a marzo de 2018.

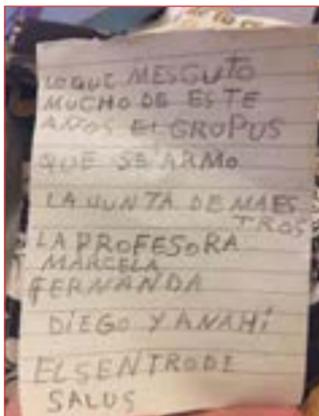
efectos de su implementación. El presente texto da cuenta del entramado que hemos logrado en un pensar y un hacer conjuntos.

Los registros que compartimos aquí están escritos en primera persona del singular, ya que fueron elaborados en su mayoría por mí desde mi rol de investigadora, aunque también hemos intercambiado o compartido roles a lo largo del trabajo: intervine como docente en forma constante, así como Diego y Anahí fueron registradores en numerosas ocasiones. Es así que en los fragmentos de observaciones el lector, la lectora encontrará intervenciones registradas desde la letra D (Diego), A (Anahí) y M (Marcela).

Si bien las propuestas de enseñanza aparecen numeradas en forma lineal, al sumergirse en los registros el lector, la lectora, notará que se han implementado en forma superpuesta, simultánea, espiralada.

Hechas estas aclaraciones, quiero agradecer el trabajo profundo y comprometido de Diego y Anahí, de quienes he aprendido tanto, y que nos permite comenzar a deshilar el hilo de Ariadna para salir de los laberintos de escritura y de enseñanza que han predominado en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, acompañando caminos de escritura, singulares y fascinantes. Un trabajo que integra la dimensión política y emancipadora de la didáctica constructivista.

Marcela Kurlat



¿Quiénes somos?

Las flores del Bajo

Una experiencia de escritura en personas jóvenes y adultas

El proyecto “¿Quiénes somos?” buscó trabajar desde la construcción identitaria personal, grupal y social en un centro de alfabetización y terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires, perteneciente al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), dependiente de la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente. Dicho centro está ubicado en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores. El espacio educativo funciona en la Capilla San Antonio y alberga a un promedio de 20 estudiantes por día —hombres y mujeres de entre 14 y 76 años—, pertenecientes a los tres ciclos del nivel primario, que concurren durante 4 días a la semana, 4 horas diarias, bajo la coordinación docente de Diego Chichizola y Anahí Rissio.



El PAEByT es una de las ofertas de terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires, con más de 30 años de vigencia, cuyos más de 70 centros se ubican en distintas zonas de la ciudad, en su mayoría en las villas de emergencia, en sedes alojantes (comedores, parroquias, casas de familia, centros comunitarios). Sus coordinadores actuales son Román Galán y Gastón Fevre.



Para más información ver:
www.paebytcaba.wordpress.com

Una mirada sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas

Las investigaciones que venimos desarrollando desde hace más de diez años retoman las indagaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura desde una epistemología constructivista, iniciadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el año 1979.

Nuestras **investigaciones** se han propuesto comprender cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta; cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen personas jóvenes y adultas que participan en espacios de alfabetización inicial; cuál es la especificidad de dicha construcción en esta población; cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de alfabetización; qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura.

Dichos trabajos describen posibles caminos de escritura que transita toda persona que aprende a leer y escribir; invitan a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras, en la cual:

- Los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura son convergentes con los conocidos en niños, aunque sus caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos llamado ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’.
- Las marcas de exclusión son marcas de la historia de vida que todo sujeto cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado posee —junto a la vulneración permanente de tantos otros derechos—, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del ‘fracaso’ y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir.

Nos referimos a las siguientes **investigaciones**:

•Buitrón, Cruciani, et.al. (2008). “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos, estudio comparativo de casos”, subproyecto a cargo de la Prof. A. Toubes, del Proyecto UBACyT F006, bajo la dirección de la Dra. Sirvent. Contó con subsidio del CREFAL durante el período 2006-2008.

•Kurlat (2011). “Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos”, Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, UBA (Dir.: Dra. F. Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent).

•Kurlat (2015). “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Dir.: Dra. M. T. Sirvent. Codir.: Dra. F. Perelman, Cons. de Estudios: Prof. A. Toubes).

- Las marcas de enseñanza se imprimen según formas de haber “sido enseñadxs” que inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura (por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es “leer”, o si ha predominado el pedido de copia de textos sin interpretación, esta práctica de copia se demanda pensándose que a través de la reiteración de la misma “un día se va a entender”).



Las investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura nos permiten comprender los modos de producción de las personas jóvenes y adultas y sus niveles de conceptualización, pudiendo enmarcarlos en los distintos períodos ya conocidos en los niños: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, con sus diversas características, subniveles e hipótesis que los constituyen.

A su vez, algunos casos más “oscuros” o “anudados” han sido pensados como ejemplos de “**laberintos de escritura**”, como casos extremos de la posible incidencia de las marcas de exclusión y de enseñanza.

Para más información ver “Ismael y sus laberintos de escritura” (Kurlat, 2011) en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-2/exploraciones3.pdf>

Cada persona posee un camino particular y único de escritura, en algunos casos más ‘transparente’ y en otros, más difícil de desentrañar, con ideas e hipótesis acerca de lo que la escritura representa, con conocimientos más o menos cercanos a la convencionalidad, a partir de los cuales intenta apropiarse de este objeto social.

A diferencia de la población infantil, en algunos adultos aparece una enorme preocupación por conocer de memoria “las letras”, dado que ya tienen conocimiento —por su experiencia escolar y cotidiana— acerca de que la escritura tiene que ver con “saber las letras”, y que estas letras, además, no son “cualquier letra”. Un aspecto importante y específico de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas es la toma de conciencia de sus propias dificultades: confundir un tipo de letra con otro, no diferenciar entre algunas vocales, tener más facilidad para escribir pero no para leer, o viceversa. Frente a las dificultades de las que son conscientes, es frecuente el recurrir a mostrar todo lo que sí saben: como por ejemplo, las palabras que conocen de memoria, sus saberes acerca de ciertas reglas del sistema como el uso de la tilde (aunque aún no se adjudique un papel vinculado a la intensidad acentual); todos los ‘nombres’ que figuran en ciertos carteles y que se conocen de memoria. Estos conocimientos constituyen una base valiosísima de punto de partida para nuevos aprendizajes.

Si desconocemos los niveles de conceptualización sobre la escritura, no podemos ver las ‘omisiones de letras’ como parte de una modalidad constructiva de los sujetos, de un proceso de análisis y conceptualización, lo que remite siempre al error y en consecuencia, lleva a corregir como una falta. Esto, a su vez, es asimilado por los sujetos, obturando la posibilidad de reconocer estas omisiones como parte del aprendizaje. Es decir, no son omisiones, ya que desde sus niveles de conceptualización prealfabéticos, colocan todas las letras que consideran pertinentes.

Al igual que se ha demostrado en las investigaciones psicogenéticas con niños, las jóvenes y adultos construyen hipótesis, resuelven problemas cognoscitivos, elaboran conceptualizaciones sobre lo escrito, en interacción con otros y con material escrito de diversa índole, a partir de reconstrucciones conceptuales sucesivas que se basan en conocimientos previos (escolares y no escolares). Las “marcas de exclusión” y las “marcas de enseñanza”, cuando son muy fuertes, parecerían contribuir a la formación de caminos laberínticos en sus procesos de construcción del sistema de escritura, algunos de cuyos trayectos es necesario desandar para promover la formación de lectores y escritores críticos, así como generar las condiciones que faciliten la construcción de demandas por un aprendizaje permanente.



Anexo 1. Ejemplos de escrituras según diferentes niveles de conceptualización

Los niveles de conceptualización que los sujetos construyen sobre el sistema de escritura conforman la primera hebra de la trenza, mientras que las marcas de exclusión y de enseñanza constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso. Estas marcas visibilizan la compleja urdimbre y la trama de procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de apropiación del sistema de escritura.

Hemos observado —a partir de nuestras investigaciones—, que suelen predominar dos grandes formas de enseñanza en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que dejan nuevas marcas y “dividen aguas” sobre cómo se concibe la escritura, la lectura y al sujeto que aprende. Las hemos denominado el “Culto a las letras” y “Pensar y hacer uso de la escritura”:



El “Culto a las letras” remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los estudiantes demandan que se les debe enseñar: la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura, desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras, presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva.



Anexo 2. Ejemplos de actividades y propuestas que remiten al “Culto a las letras”

El “Pensar y hacer uso de la escritura” permite nominar el proceso a través del cual se intenta romper con el “Culto a las letras”, al implementarse intervenciones orientadas a promover la reflexión “en uso” entre las relaciones oralidad-escritura, el análisis interno de los textos coordinando información textual y contextual, capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela desde prácticas de

lectura y escritura reales, significativas, comunicativas, basadas en la perspectiva didáctica constructivista que posee como objeto de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura.



Anexo 3. Ejemplos de actividades y propuestas que remiten a “Pensar y hacer uso de la escritura”

Decimos que la alfabetización de personas jóvenes y adultas constituye una compleja urdimbre y trama porque: las marcas de la exclusión son procesos psicosociales que enmarcan modos de concebir el sistema de escritura, desde formas de pensar cómo se aprende, cómo la escuela debe enseñar, y también contribuyen a crear la imagen de sí que la persona ha elaborado como aprendiz, como lectora y escritora. Dichos procesos psicosociales se construyen a lo largo de la experiencia social y en algunos casos también, en experiencias educativas previas. Sobre ellos se entrelazan las marcas de la enseñanza: procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones de la persona, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual, el cambio en sus ideas previas. Es decir, los procesos didácticos se inscriben a la vez como procesos psicosociales. Según cómo se den los enlaces entre ambos procesos, se produce determinada direccionalidad, determinado marco para la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. El cambio conceptual es promovido o limitado en función de los efectos que las condiciones e intervenciones didácticas produzcan en el aprendizaje, siendo dicho impacto una construcción psicosocial: el sujeto lo asume, asimila, reconstruye, rechaza, al momento de alfabetizarse. A su vez, los procesos didácticos se sustentan en propios procesos psicosociales de lxs educadorxs, propias concepciones que pueden converger o diferir con las ideas de lxs estudiantes, que se ponen en juego y se “negocian” en el espacio educativo. La enseñanza se sustenta pero a la vez tiene efectos sobre los proce-

sos psicosociales: puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obturando el avance conceptual.



A lo largo del tiempo, las investigaciones buscaron brindar conocimientos a numerosxs educadorxs que comparten el sentimiento de “no sé qué hacer, no me formaron para esto”. Investigaciones que generaron también la necesidad de un trabajo conjunto entre docencia e investigación, de acompañamiento de la implementación de proyectos, de sistematización y análisis de los efectos en el aprendizaje de intervenciones didácticas desde la perspectiva didáctica constructivista que tiene como base las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura y que plantea como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje. Prácticas sociales del lenguaje que son: leer, escribir, hablar y escuchar.

Adherimos a prácticas alfabetizadoras que consideran a la alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, en un proceso que comienza con el nacimiento y solo termina con la muerte. Concebimos la lectura y la escritura

como prácticas sociales del lenguaje, adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas. La alfabetización, en este sentido, involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, desde el hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, desde prácticas letradas que la sociedad ha construido a lo largo de su historia. Promovemos procesos colectivos de construcción de conocimiento en el aula, desde la convicción de que en todas las edades se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo desde el inicio y reflexionando sobre aquello que se lee y escribe, desde ciertas condiciones didácticas. Es fundamental, en este marco, la existencia de un ambiente alfabetizador, en el que haya palabras seguras a disposición que permitan realizar reflexiones sobre las partes y el todo en los textos, el análisis de partes de palabras para escribir otras que empiezan o terminan igual, y posibilitar así el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura. Considerándose, también desde el inicio, a lxs estudiantes como constructorxs de conocimiento, reconstructorxs del sistema de escritura desde sus ideas acerca de lo que la escritura representa, en procesos de interacción constante con la lengua escrita. Trabajamos desde concepciones ideológicas y didácticas que intentan ir de la mano: el ejercicio de una educación popular —podríamos decir freiriana desde su sentido político, que ha caracterizado la historia de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y que busca recuperar verdaderamente la voz y conocimientos previos de los sujetos-; que se materializa didácticamente en una práctica de enseñanza que recupera los caminos de escritura de cada persona, que sigue su lógica de pensamiento según los niveles de conceptualización sobre la escritura construidos hasta el momento, que recupera sus estrategias lectoras, sus ideas acerca de lo que la escritura representa; desde procesos de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa; desde prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos contextualizados que posibilitan la participación de los sujetos en las sociedades letradas; desde situaciones con sentido social y comunicativo, que promueven pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión. Una didáctica concebida como acción política.

Decidimos, en este marco, compartir en este Cuaderno de Trabajo para Educadores y Educadoras el proyecto “¿Quiénes somos?” porque busca promover el pensar y hacer uso de la escritura, rompiendo con marcas fuertes de exclusión y de enseñanza y porque, como veremos a continuación, lo consideramos un *proyecto potente*.

Proyectos potentes: las situaciones didácticas fundamentales

¿A qué llamamos *proyectos potentes*? A proyectos que tienen muchísimo potencial para promover procesos de alfabetización. Este tipo de proyectos permiten, desde el enfoque constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje —*leer, escribir, hablar y escuchar*—, desplegar lo que se ha denominado las “*situaciones didácticas fundamentales*”. Ellas son:

- La lectura delegada a otrxs
- La escritura delegada a otrxs
- La lectura por sí mismxs
- La escritura por sí mismxs
- Los intercambios orales

Decimos que estas situaciones son fundamentales, porque:

Cuando *leemos a través de otra persona* que lee en voz alta, nos vinculamos con diversos textos, su vocabulario y organización. Cuando escuchamos leer, accedemos a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. Aunque aún no sepan leer ‘por sí mismas’, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con lectorxs experimentados que ejercen prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. La persona pone en juego dos procesos que le permitirán ser buena lectora autónoma en el futuro: por un lado, construye el significado del texto cuando se le lee en voz alta, ya que reor-

dena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Y por otro lado, en este proceso se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los relatos tradicionales. Quien lee en voz alta es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.

Cuando *escribimos a través de otra persona* a quien le dictamos, delegamos en ella el sistema de escritura, ocupándonos de planificar, elaborar, revisar y corregir el texto en cuestión. Nos comportamos como escritorxs, sin concentrarnos en qué letras requiere la escritura de los textos que producimos. La situación de dictado es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en la persona que escribe el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para quienes ya escriben convencionalmente como para quienes aún no lo hacen, el dictado permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. Lxs alfabetizadorxs muestran el acto de escritura y comparten los problemas con los que se enfrenta todx escritor/a: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él, explicitar los propósitos de la escritura, planificar qué se va a escribir, en qué orden; releer para controlar lo que se escribe, modificar, borrar y reescribir, hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes, revisar lo escrito y someterlo a consideración de otrxs, pasar en limpio el texto.

Cuando *la persona lee por sí misma* diversos textos, explora los contextos, las imágenes y la información acerca de la escritura que se está abordando. Puede anticipar el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. Las situaciones de lectura directa plantean al sujeto el desafío de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa de lxs

alfabetizadorxs, quienes propician un espacio de exploración de los textos, ofrecen informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseñan a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayudan a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice algo que se sabe que está escrito, qué dice específicamente y cómo lo dice.

Cuando *la persona escribe por sí misma* “como sabe”, o “como le sale”, se apropia progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Pone en juego las ideas que tiene sobre lo que las marcas gráficas representan, lo que llamamos sus niveles de conceptualización. La persona escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente, en forma progresiva y ‘escribiendo mucho’. Cuando hablamos del sistema de escritura nos referimos a nuestro sistema alfabético integrado por letras, signos y relaciones entre ellos. Cuando hablamos del lenguaje que se escribe nos referimos al conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial. Es importante instalar en el centro de alfabetización la idea de que todxs podemos elaborar un texto, independientemente de nuestro conocimiento sobre el sistema de escritura. Esto implica romper con las marcas de dolor, angustia, sensación de “no saber nada”, que impiden escribir como se piensa que se escribe. Y mostrar a las personas que se inician en la alfabetización que no están solas, que existe la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el espacio, recurrir a informantes, intercambiar con compañerxs. Es importante brindar confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta.

Cuando participamos de *intercambios orales*, promovemos progresivamente la posibilidad de compartir opiniones, reflexiones, sentimientos, puntos de vista, creencias, argumentos. Esta es una práctica muy habitual en la educación popular, necesaria y valiosa para dar lugar y potenciar los procesos de lectura y escritura en los centros, así como fortalecer procesos personales, la expresión y la imagen de sí de cada una de las personas que asisten.

El proyecto ¿Quiénes Somos?

Desde una perspectiva de educación popular con anclaje en el enfoque didáctico constructivista que tiene como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje, con base en las investigaciones psicogenéticas sobre adquisición del sistema de escritura, definimos los distintos propósitos del proyecto:

- El propósito comunicativo y producto final del mismo residió en la elaboración de un libro de presentación tanto individual como colectiva de lxs integrantes del grupo de PAEByT de la Capilla San Antonio, Bajo Flores, reunidxs durante el ciclo lectivo 2017, desde la dimensión estadística, barrial, migratoria y biográfica.
- El propósito didáctico residió en favorecer mediante variadas situaciones didácticas que incluyeron lecturas y escrituras tanto por sí mismxs como delegadas a lxs educadorxs, promoviendo el avance de cada estudiante en la adquisición del sistema de escritura y en la apropiación del lenguaje escrito a través de la producción de textos —tanto individuales como colectivos—, descubriendo y reparando en las distintas prácticas sociales de la escritura. En este sentido, como objetivos específicos nos propusimos que lxs estudiantes pudieran:
 - Reconocer la función de la escritura para guardar memoria y para comunicar.
 - Recurrir a la lectura para realizar una acción: leer para contar hechos o sucesos, leer para seleccionar información (lectura en contexto de estudio).
 - Lograr la planificación de un texto resguardando las características del género.
 - Producir textos intermedios para ser revisados de forma individual o colectiva y mejorado mediante sucesivas reescrituras.
 - Enriquecer el texto de la propia presentación con aportes de su mirada sobre temas de actualidad, su situación personal, la realidad del barrio.
 - Expresarse en intercambios orales recuperando la experiencia histórica, la discusión sobre la vulneración de

derechos, la objetivación de la situación educativa de la que el grupo es parte.

En este sentido, el grupo “se ha mirado a sí mismo” y ha trabajado en tres dimensiones:

- *Quiénes somos* como personas jóvenes y adultas a quienes el sistema educativo no incluyó y que deciden terminar la escuela.
- *Quiénes somos* como sede PAEByT en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores recuperando la historia barrial, su realidad actual y un mapeo que ilustrara que “**en el Bajo Flores también pasan otras cosas**”.
- *Quiénes somos* como grupo, desde la historia de cada unx, teniendo en cuenta anécdotas e historias de vida, la recuperación del recorrido educativo, migratorio, la llegada y elección de la Villa 1-11-14 para vivir y los factores decisivos de la vuelta a la escuela.

Con este proyecto, entonces, intentamos construir un camino como lectorxs y escritorxs ciudadanxs plenos de la cultura escrita, sujetos históricos que leemos y escribimos para recrear y transformar lo que nos han contado, eligiendo qué y cómo queremos contarlo. Leer y escribir para restituir un derecho que fue negado en la infancia; para abrir puertas y ventanas a otros mundos posibles.

La implementación del proyecto

En este marco, las **actividades implementadas** en el proyecto que pudieran desplegar las situaciones didácticas fundamentales, fueron divididas en los siguientes ejes:

Esta es una frase cotidiana en el centro, que se ha vuelto recurrente al trabajar sobre una mirada distinta de lo que también acontece en el barrio, más allá de los discursos sobre la inseguridad y los hechos que eligen mostrar los medios de comunicación.

El hecho de que hayamos numerado las actividades no implica que se hayan trabajado en este orden en forma lineal, sino que los diversos ejes y propuestas se fueron dando en forma simultánea.

EJE 1. Quiénes somos como personas jóvenes y adultas que no han terminado la escuela primaria aún

Propuesta 1: Análisis de motivos de deserción y reinserción a la escuela primaria, desde las siguientes preguntas: *¿Cuáles fueron las razones de no haber podido ir a la escuela o no haberla podido terminar de niños? ¿Cómo fue la decisión de volver como joven/adultx?*

Los disparadores de dicho análisis fueron:

- LA LECTURA A TRAVÉS DEL DOCENTE, CON INTERCAMBIO ORAL posterior: “Retazos de vida”



Anexo 4: Retazos de vida (fragmentos)

- La reflexión a partir del siguiente texto, desde la LECTURA A TRAVÉS DEL DOCENTE, CON INTERCAMBIO ORAL posterior:



Aún hoy existen 774 millones de personas analfabetas en el mundo, dos tercios de las cuales son mujeres. En América Latina y el Caribe el analfabetismo abarca a 35 millones de personas jóvenes y adultas, acentuándose tal situación por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria (UNESCO, Documento preparado para la CONFITEA VI, México, 2008). En Argentina usualmente esta problemática es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos elaborado para la CONFITEA VI denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent agudizan estos datos.

Según el censo de 2010, si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12,76 % de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,77 % de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un 3,3%, lo que implica a 66.648 personas, si tomamos a la población total de la ciudad de 15 años y más con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el 9% se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. En la población sin NBI este porcentaje se reduce a un 3%. Los datos son más significativos para el nivel secundario: entre las personas provenientes de hogares pobres, el 56% no ha podido concluir los **estudios de nivel medio**, mientras que dentro de la población proveniente de hogares no pobres, el 28% está en esa misma situación. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o solo conocer el nivel primario. Si agregamos a estos datos el hecho de que el censo abarca a la población entre 15 a 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aun más.

(Fuente: Tesis Doctoral de M. Kurlat [2015]. "Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso", Buenos Aires, IICE-UBA).

Aunque en Argentina, desde la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06), el nivel secundario sea obligatorio, la realidad aún del ejercicio del derecho a la educación está muy lejos de cumplirse.

→ Completar el cuadro siguiente:

	A nivel mundial	América Latina y el Caribe	Argentina	Ciudad de Buenos Aires
Personas analfabetas				
Personas con primaria incompleta				
Personas con secundaria incompleta				

Propuesta 2: Trabajo sobre representaciones sociales, a partir del INTERCAMBIO ORAL, DEBATE, OPINIÓN SOBRE LAS SIGUIENTES FRASES:



En los espacios de retroalimentación con jóvenes y adultos que están en la búsqueda de una segunda chance educativa, surgen frases como:

- *“Los que estamos abajo siempre vamos a estar abajo.”*
- *“Yo dejé, después salí a trabajar. Y como a mi no me daba la cabeza... llegaba un momento que no razonaba, no me daba. Tenía problemas con la matemática, entonces dejé. Ya después cuando uno tiene una familia es más difícil.”*
- *“La droga los pierde mucho. Y la bebida. Hacen que no vengan a la escuela”*
- *“Muchos prefieren mendigar y no trabajar ni estudiar”*
- *“Me salí de la escuela por vago. Muchos no saben buscar trabajo porque no sabemos ni cómo expresarnos”*

- *“Quería terminar, quería tener un título, no ser un cabecita más...”*

(Fuente: “Volver a la escuela. Momentos de intercambio y reflexión compartida”. Documento elaborado a partir de las reuniones con alumnxs docentes y directivxs del CENS Nº2, y el equipo de Investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent, en el marco de la investigación “Estructura de poder, participación social y educación popular: Factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultxs en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)”, octubre de 2002, agosto de 2003 y noviembre de 2003.)

Propuesta 3: ESCRITURA EN PAREJAS (según distintos niveles de conceptualización sobre la escritura, un compañero que escribe en forma convencional escribe por el compañero que aún no lo hace): *¿Qué opinamos ahora, tras los datos estadísticos y las frases trabajadas?*



¿Qué se enseñó y qué se aprendió en este eje?



Anexo 5: Ejemplos de actividades realizadas sobre las propuestas de escritura del Eje 1.

EJE 2. Quiénes somos como PAEByT en Bajo Flores

Para trabajar este eje realizamos una articulación con las trabajadoras sociales de las Salitas de Salud del barrio: Verónica Genissel (Trabajadora social del CESAC 40) y Lorena Gargiulo (Trabajadora social del CESAC 20). Ellas concurrían al centro cada 15 días con las siguientes propuestas:

Propuesta 4: LECTURA DELEGADA de la historia del barrio, a partir del siguiente texto:

Nuestro barrio: un poco de historia...

La villa 1-11-14 es una villa de emergencia de la ciudad de Buenos Aires, ubicada en la zona sur del barrio de Flores, en un área denominada como Bajo Flores. Se encuentra en frente del estadio perteneciente al Club Atlético San Lorenzo de Almagro.

Su origen se dio debido a la fusión de las villas 1, 11 y 14 las cuales comenzaron a poblarse de manera progresiva en la década de 1940, otorgándole la dominación actual al asentamiento. Sus primeros habitantes provenían del interior de la Argentina y de países limítrofes al país, tras la crisis económica de 1930. A lo largo de la historia fue conocido con diversos nombres: Villa Bajo Flores, Bonorino, 9 de Julio, Perito Moreno, Medio Caño, Evita, entre otros.

Es la villa de emergencia más grande en cuanto a territorio de la ciudad de Buenos Aires y una de las mayores en cuanto a población, contándose 25.973 habitantes a 2014. Sin embargo los que trabajamos en el barrio creemos que somos más de 60000.

Actualmente, la villa está formada por 31 manzanas, a la que en el año 2010 se le sumaron un par de manzanas más denominadas por los vecinos 41 y 42 en la zona de Camilo Torres y Riestra.

La urbanización de la villa fue aprobada por la ley 403, aprobada el 8 de junio del 2000 por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, nunca se ha llevado completamente a cabo. Esta ley establecía que no habría desalojos y creaba una mesa de planeamiento participativo integrada por delegadxs vecinales y representantes de los distintos organismos estatales vinculados a la reurbanización.

REFLEXIÓN Y ESCRITURA POR SÍ MISMOS O A TRAVÉS DEL DOCENTE:
¿Cómo llegó cada unx a este centro PAEBYT?

Propuesta 5: Contando sobre el barrio

- **INTERCAMBIO ORAL:** *¿Qué queremos decir de nuestro barrio? ¿Cómo lo presentaríamos a un otro?*
- **RECONSTRUCCIÓN** de la historia de conformación, investigación sobre servicios de salud, servicios sociales y comunitarios, oferta educativa, cantidad de población. Realización de entrevistas a referentes, mapeo de servicios.
- **TRABAJO CON DATOS CENSALES:** *¿Cuánta población paraguaya, boliviana, peruana, hay en Argentina?*
- **LECTURA DE TEXTO DIFÍCIL** (en forma delegada y tercer ciclo, por sí mismxs): "Los cambios en la estructura demográfica":

Los cambios en la estructura demográfica

La principal fuente a la que recurren los investigadores cuando se trata de estudiar los cambios en la cantidad, la composición y la movilidad de la población son los censos nacionales. Durante el período que nos interesa, se dispone de tres censos nacionales, el de 1910 (Primer Censo Nacional), el de 1950 (Segundo Censo Nacional) y el de 1990 (Tercer Censo Nacional). Ordenados por las diferentes nacionalidades, estos censos resultan el soporte de datos dispuestos para conocer y analizar las principales variables que se habrán desarrollado. Los censos fueron muy exhaustivos —en 1910 eran censos de población con censos censos secundarios— y la posibilidad de los datos se veía precedida por algunas limitaciones estadísticas o técnicas relacionadas de la época.

El análisis de los censos nacionales de 1910, 1950 y 1990 nos brinda datos muy importantes para analizar el movimiento de la población argentina durante esos años. La población argentina en 1910 era aproximadamente de 2.000.000 habitantes, en 1950 había crecido hasta llegar así a los 4 millones de habitantes, y en 1990 la población creció con 7.000.000 personas. Como puede verse, entre 1910 y 1990 la población argentina se duplicó, una que volvió a crecer en el período siguiente, 1990-2014. Las tasas de crecimiento demográfico anual durante estos períodos (en promedio fueron de 0,45% anual) que tuvo la Argentina en estos años.

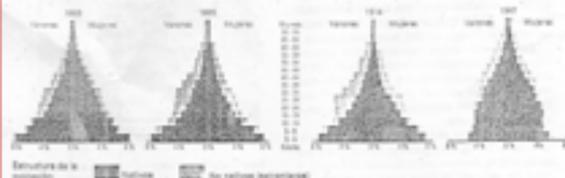
Gran parte de ese crecimiento tuvo su origen en el aporte inmigratorio. Con altas inmigraciones, sobre todo, la diferencia entre el total de inmigrantes llegados al país y los que volvían a su tierra, aumentó la cantidad de inmigrantes que se establecieron de manera efectiva. Se calcula que entre el 40 y el 50 % de los inmigrantes desistió del propósito de radicarse y regresó a su lugar de origen. Es-

te indicador (los que volvieron) se denomina "tasa de retorno", y es así el mayor porcentaje de los países de destino. No obstante, la cantidad de inmigrantes que permaneció definitivamente en nuestro país fue muy considerable. El porcentaje de inmigrantes en relación con la población total (el porcentaje indicado) fue en promedio el Tercer Censo (1910) indica el primer índice de la participación de inmigrantes en la población total, 20%. Si comparamos este índice con el obtenido por un país de gran flujo migratorio como los Estados Unidos, encontramos que el porcentaje de inmigrantes participando de los censos en la población total, el porcentaje para los Estados Unidos llegó sólo al 10%.



País	1910	1950	1990
Argentina	20%	20%	20%
Estados Unidos	10%	10%	10%

Entre 1910 y 1990, el porcentaje de inmigrantes en la población total de Argentina creció de 20% a 20%. Este cambio muestra los altos niveles migratorios de la Argentina entre 1910 y 1990.



Estructura de la población. ■■■ Nativos ■■■ No nativos (inmigrantes)

VILLA OLARTE

¿Qué se enseña los inmigrantes?

La población inmigrante fue, en una primera etapa, esencialmente masculina y adulta. A medida que llegaron mayoritariamente hombres de entre 18 y 40 años. Esta circunstancia se relaciona con las características del mercado de trabajo. En ese tiempo, se necesitaban hombres jóvenes y más con las físicas, por lo que muchos hombres europeos trabajaron en las faenas rurales y también en el ámbito urbano, en particular en la construcción. Un porcentaje muy alto de esos hombres europeos se asentó en actividad, pues podían ir a trabajar a sus familias. Aquellos que tenían mujer e hijos partían con la promesa del momento del envío del dinero necesario para su posterior traslado a la Argentina. Algunas mujeres acompañaron a sus esposos, y otras se distribuyeron de su familia para siempre y formaron casas. Sólo en las primeras décadas del siglo XX, la relación entre hombres y mujeres inmigrantes en la población argentina comenzó a equilibrarse. Tal vez el hecho de disponer de más y mejor información sobre las condiciones reales de vida y las posibilidades de realización definitiva sirvió a los hombres inmigrantes a venir acompañados de sus esposas, hijos e, a veces, de sus padres, hermanos e hermanas. De todas maneras, al largo de todo el proceso migratorio, hubo mujeres que se comprometieron a permanecer aquí, al servicio de la inmigración. Como consecuencia, se produjeron inmigraciones sin familia, la presencia de un familiar extranjero. En estos casos, la intención de encontrar cierto apoyo, apoyo y guía en los primeros momentos —en más difíciles en el proceso de adaptación— formó parte de un gran objetivo.

La composición de la población inmigrante, originalmente según el origen de sus inmigrantes, varió con los años de casi todas las naciones europeas e incluso de otros de Asia y África. No obstante, la inmigración europea de los extranjeros provenía de tres países mediterráneos: Italia, España y Francia. Los italianos y los españoles, sin lugar a dudas, dominaron la escena.

En el primer período migratorio —entre 1850, entre 1880 y 1900— los italianos representaron un poco más del 50 % de la inmigración neta total. Sustituidos a los españoles constituyeron para este período el 30 % del total. En el 30 % restante predominaron los franceses, rusos, austriacos e húngaros.

Por su parte, en el segundo período migratorio —1890-1910— los españoles formaron la definitiva representación el 41 %. Sustituidos con los italianos llegó el 37 %. Entre los europeos de otros países predominaron los franceses, rusos y polacos, y también también destacaron también los arios y los americanos.

Distribución geográfica de la población extranjera

En nuestro país, la distribución geográfica de los inmigrantes no fue pareja, ya que se concentraron en las regiones económicamente más dinámicas de la Argentina: la Pampa Húmeda. Tres provincias (Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos) congregaron el 87 % del total de extranjeros. A su vez, la concentración de inmigrantes era mayor en las áreas urbanas, sobre todo en Buenos Aires, donde los extranjeros de ambos sexos llegaron a representar casi el 50 % de la población total y los hombres extranjeros superiormente se acercaron a las mujeres. En Buenos Aires —la ciudad más populosa del mundo luego de París— se dio lugar a la concentración, los inmigrantes y los medios de transporte provenientes de trabajos alternativos a las faenas rurales.

Distribución geográfica



Figura 6.1. Distribución geográfica de la población extranjera en la Argentina. Fuente: ICCE, 1997, p. 14.

En este cuadro vemos el porcentaje sobre la población total de los inmigrantes más representativos.

Composición de la inmigración por sexo



Figura 6.2. Evolución de la composición por sexo de la población extranjera en la Argentina. Fuente: ICCE, 1997, p. 14.

Entre 1880 y 1910 se registró el porcentaje más alto de inmigrantes sobre la población total. El porcentaje masculino fue decreciente a partir de 1910.



¿Qué se enseñó y qué se aprendió en este eje?



Anexo 6: Trabajo sobre EJE 2

EJE 3. Quiénes somos como grupo, sumando la historia de cada unx

Propuesta 6: Escritura de las propias biografías. Planificación del texto. Preguntas a responder en la descripción: *¿Quién soy? ¿Qué edad tengo? ¿Con quiénes vivo? ¿Qué sucesos de mi vida quiero contar?* ESCRITURA POR SÍ MISMXS O DELEGADA, según el ciclo. Armado de línea de tiempo. Selección de sucesos para narrar.

Propuesta 7: Recuperación de propios recorridos migratorios: *¿Dónde nací? ¿En qué lugares viví? ¿Cómo llegué a Argentina, a Buenos Aires? ¿Cómo al Bajo Flores? ¿Con quiénes?* ESCRITURA POR SÍ MISMXS O DELEGADA, según el ciclo.

Propuesta 8: Recuperación de propios recorridos escolares: *¿Fui a la escuela de niñx? Si no fui, ¿por qué? Si fui, ¿hasta qué grado? ¿Cómo llego a PAEByT? ¿Es mi primera experiencia en una escuela de personas jóvenes y adultas? ¿Cómo me siento ahora?* ESCRITURA POR SÍ MISMXS O DELEGADA, según el ciclo.

Propuesta 9: Construcción del árbol genealógico familiar. *¿De dónde son nuestros padres, abuelos? ¿Dónde está la familia ahora, en qué regiones?* Armado de árbol genealógico, mapa migratorio individual y luego grupal integrando todas las trayectorias del grupo.



¿Qué se enseñó y qué se aprendió
en este eje?



Anexo 7: Trabajo sobre EJE 3

Propuesta 10: “Espejo literario”. Trabajo sobre el libro *Emigrantes* de Shaun Tan.



Anexo 8: Espejo literario

La construcción del libro

En las siguientes propuestas se aprecian los criterios y tomas de decisión que se van dando en el trabajo de edición del libro.



Anexo 9: Construcción del libro y presentaciones

Propuesta 11: Selección del título del libro. Era importante poder pensar y elegir colectivamente qué título se daría al libro, un título que pudiera representar el espíritu del mismo y su contenido. En alusión al barrio Bajo Flores terminó siendo titulado por sus autorxs, en un proceso de contribución de propuestas y votación: “*Las Flores del bajo. Abriendo historias, construyendo nuestros sueños*”.



El libro terminado y publicado puede apreciarse en este enlace:

AAVV. (2017). *Las Flores del Bajo. Abriendo historias, construyendo nuestros sueños*. CABA, Bajo Flores, Villa 1-11-14, Capilla San Antonio de Padua, PAEBYT.

Propuesta 12: Escritura de prólogos de cada capítulo.

Propuesta 13: Construcción del índice.

Propuesta 14: Escritura de la recomendación de contratapa.

Propuesta 15: Práctica de presentación del libro. El libro que en alusión al barrio Bajo Flores terminara siendo titulado por sus autorxs *“Las Flores del bajo. Abriendo historias, construyendo nuestros sueños”* fue presentado en espacios públicos como el “Tercer Seminario Internacional Paulo Freire” (CABA, septiembre de 2017), o en el propio barrio en un evento promovido por la Red de Organizaciones del Bajo Flores desarrollado en “La Canchita de los Paraguayos” (uno de los corazones de la vida social de la Villa 1-11-14), presentando lo producido a los propios vecinos y familiares; así como también en Radios comunitarias, en entrevistas para TV Pública, y la escritura colectiva de un artículo en el *Diario de la Virgen*, periódico de circulación masiva y gratuita en todo el barrio.



Efectos, impactos, aprendizajes, escenas de lectura y escritura: ¿Qué ha permitido implementar didácticamente, y qué efectos ha tenido el proyecto en los aprendizajes y representaciones de lxs estudiantes?

- Desde la dimensión didáctica, el proyecto ha permitido implementar las situaciones fundamentales, e intervenciones específicas para los distintos niveles de conceptualización existentes, como hemos ilustrado a lo largo de todo este Cuaderno.

- Desde los efectos en el aprendizaje, ha permitido avanzar en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en todos los miembros del grupo. Una estudiante reconocía, al preguntarle qué aprendió en el proceso de elaboración del libro: *"A escribir resumiendo mejor, con puntos, comas, puntos y aparte. Aprendí a hacer un libro. Me acordé de cosas buenas de mi historia, también."* Se reconocieron aprendizajes relacionados con el vínculo grupal, lo que es maravilloso ya que rompe con la existencia de situaciones muy solitarias tanto en la escuela como en la vida cotidiana de las personas que concurren a estos espacios: *"Y aprendimos a conocernos más. A veces nos encontramos en la calle, te conocés de vista y no te hablás, y acá ahora mucha gente conozco. Por ejemplo a Santos, a Emma, Angélica, Dina, Fausto, mi mamá que se hizo amiga de Palmira...Ahora nos saludamos, sabemos de nuestras vidas. Yo soy amiguera y mi mami no, ¡y ahora mi mami la invitó a Palmira a la casa y todo!"*, reconocía otra estudiante, entre risas.
- Desde los cambios en sus representaciones, ha permitido tomar conciencia de la cantidad de personas que no han terminado la escuela primaria, comprender que no es una problemática individual sino social, acercarse a la idea del derecho a la educación vulnerado, en oposición a la responsabilidad propia. En este sentido, ha removido ideas provenientes de las *"marcas de exclusión"*: el grupo logró pensarse desde reflexiones tales como: *"Entonces no somos los únicos a los que nos pasó eso"* o *"Al final, ¿habrá sido que nosotros dejamos la escuela o la escuela nos dejó a nosotros?"*. De esta manera en algunas de las historias de vida se produjeron textos intermedios que comenzaban con relatos del tipo: *"Yo dejé la escuela porque era vago o no me daba la cabeza"*, que fueron variando y enriqueciéndose con reflexiones como: *"No fue que mi mamá no me mandó a la escuela, era la pobreza y además, en mi pueblo no había escuela cercana"*. En principio, textos que claramente se inscribían en dolores y en la culpabilización personal fueron mutando en cuanto a percibir la lógica de la vulneración de derechos. Entonces difirieron mucho las primeras producciones escritas de las finales. Felizmente tam-

bién se transformaron en cuanto a "redacción", pero más aún en las ideas que sustentaban los escritos.

La elaboración del libro ha permitido realizar un recorrido por la propia vida de cada integrante del espacio, identificando situaciones de placer y no solo de dolor. Como decía una estudiante: *"Al principio solo pensábamos en cosas feas de la vida, dolorosas... pero después nos fuimos recordando de cosas alegres también, no todo es malo"*. Se produjo un cambio en la visión acerca de quiénes pueden ser lectorxs y escritorxs: *"Yo nunca me imaginé que iba a estar mi historia en un libro, ahora cada uno tiene que escribir su libro con la historia completa"*, decía una estudiante. *"A mí me hizo... yo siempre quise recuperar mi niñez"*, decía otra compañera. Y un joven pedía: *"Yo me quiero llevar el libro, profe, para cuando sea grande, para recordar"*. *"Claro, porque es la vida de todos"*, le respondía una compañera. Y otra más agregaba, en función de qué cambió en ellxs al hacer el libro: *"¿Qué cambió? Que ahora somos todos escritores"*.

Aportes para la reflexión

Aprendizajes y desafíos para lxs educadorxs

Desde nuestra experiencia como educadorxs de personas jóvenes y adultas, partimos de la premisa de que *“toda situación es una oportunidad para leer y escribir”*, ya sea pensando en lxs estudiantes que se encuentran en proceso de alfabetización inicial, como quienes ya cursan niveles más avanzados de su educación general básica.

Muchas veces, entre quienes ejercemos nuestras prácticas —o intentamos hacerlo—, desde la educación popular, vemos que quienes trabajan con personas jóvenes y adultas hacen mucho hincapié en el diálogo “freiriano”: compartir sensaciones, emociones, recoger anécdotas o experiencias personales luego de mirar imágenes, recuperar saberes previos entre rondas de mates. Momentos de absoluta riqueza pero que, en muchas ocasiones, quedan exclusivamente acotados al intercambio oral, como principio de la educación popular. Si bien consideramos que esta manera de compartir y construir el diálogo es necesaria y valiosa, y constituye, como hemos mostrado a lo largo de este texto, una situación didáctica fundamental, consideramos desde una perspectiva constructivista, que tal vez hoy, sea necesario repensar algunas de las dimensiones del diálogo e implicar otras nuevas. Para que la experiencia personal o colectiva también quede plasmada allí, escrita. Para que otrxs la lean. Porque solo leyendo y escribiendo mucho y reflexionando sobre ello, es que se aprende a leer y escribir. Por eso es que toda ocasión se vuelve oportunidad para escribir, con sentido social y comunicativo, desde un propósito didáctico. Un diálogo o discusión de conocimientos, de producciones, de saberes, pero que se plasma en escritura y

que recurre a búsquedas lectoras. Que fomenta prácticas de lectura y escritura reales, desde funciones sociales y comunicativas, como por ejemplo guardar memoria, expresar y comunicar a otras dichas reflexiones.

Basándonos en la premisa de que toda persona joven y adulta ha construido saberes sobre lo que la escritura representa y sobre el lenguaje que se escribe porque ha transitado muchos años por la vida haciendo interpretaciones o produciendo ciertos textos *“como podía”* —sin preguntarle a la escuela—, y partiendo de que quien asiste al espacio educativo lo hace queriendo aprender aquello que afuera de este no aprendió; como docentes creemos importante poner en juego dichos saberes, en prácticas de lectura y escritura constantes, frecuentes y sostenidas. Dichas prácticas han sido negadas a la población con la que trabajamos, por lo que es fundamental restituirlas en nuestras prácticas de enseñanza.

Algunos de los desafíos que nos planteamos como colectivo tuvieron que ver con la idea de remover algunas marcas de exclusión presentes en los estudiantes. Las propias problemáticas se identificaban en relación a la adjudicación de causas de no culminación y continuidad de estudios exclusivamente en el terreno de lo personal, lejos de inscribirse en una perspectiva de vulneración de derechos, reflejándose esto al momento de contar las propias historias de vida. En sus palabras: *“Mi padre no me quiso mandar a la escuela, por eso no sé nada”* o *“Me decían que estudiar no es para mujeres... ¿para qué, para que lean las cartas de sus machos?”*. El hecho de cambiar la mirada desde la culpabilización personal o familiar a pensar la idea de vulneración de derechos desde un Estado, no ha sido fácil ni se ha producido en todos los integrantes del grupo. El remover este tipo de representaciones requiere de un camino largo y sostenido, ya que ha sido larga y sostenida la violencia social sobre esta población, dejando heridas y huellas profundas. La mera palabra no alcanza si no es acompañada de acciones concretas que habiliten nuevas marcas desde otro tipo de experiencias.

Con respecto a la dimensión didáctica, el proceso en cuanto al abordaje de los tres ejes en que organizamos el libro se basó en la producción y sistemática revisión de textos o escrituras intermedias.

A los efectos de la revisión de los textos nuevamente tuvimos que tomar decisiones en cuanto a qué y cómo revisar. No se podían revisar todos los aspectos al mismo tiempo y corregirlos con “*marquitas rojas o verdes*”, como demandaban lxs estudiantes. Ello no parecía producir reflexión sobre las escrituras. Es así que nos propusimos “*mejorar*” cada texto de cada uno de los tres ejes ya que, como hemos explicitado a lxs estudiantes “eso era aprender a escribir mejor”, y debido, además, a que iba a ser publicado. Abordamos entonces una pautada y sistemática revisión y reescritura de los textos. Las reescrituras o mejoras no se dieron solo en la forma en que estaba escrito el texto (conectores o puntuación) sino también desde cambios conceptuales en las representaciones y análisis de lo que se quería escribir, es decir, desde el contenido. Fue así que fuimos focalizando la mirada, en primer lugar, en si estaba todo lo que se quería contar y si se adecuaba al destinatario y al género que se quería escribir: el biográfico. Para ello exploramos libros sobre historias de vida eligiendo para compartir “*Darío*” sobre la vida de Darío Santillán, cercano al aniversario de su asesinato.



Anexo 10: Trabajo sobre “*Darío*”

Una vez que seleccionamos lo que queríamos decir en nuestro libro, pasamos “al cómo decirlo” y a ver por ejemplo si repetíamos en exceso algunas palabras o si hacía falta algún sinónimo o algún conector; o si eso que se quería decir se podía decir de otra manera. Por último, la “*frutilla del postre*” residió en revisar cuestiones ortográficas, acentos y otros “*detalles*”, solo en los textos correspondientes a niveles de conceptualización más avanzados.

Es importante aclarar que el libro, como producto final, no tiene el mismo nivel de concreción en todos los relatos – recordemos que trabajamos con los tres ciclos— y por ejemplo, muy pocos lograron trabajar el último aspecto, tomando la decisión de publicarlos así, como estaban o hasta “*donde habíamos llegado*”,

aún con ciertos errores de ortografía. En este sentido, pusimos el énfasis en que todxs, más allá del nivel de conceptualización que atravesaran o el ciclo de la escolaridad primaria donde se encontraran, pudieran ejercer como escritorxs y realizar el proceso de escritura y revisión de sus propias escrituras, desde cierto grado de avance. Toda persona avanzó algo, ninguna fue la misma antes y después del proyecto. Todas tomaron conciencia de estos cambios. Una estudiante, por ejemplo, comparando sus propias escrituras de meses anteriores, un día dijo: *“Profe, ¿cómo hacías para entenderme si acá no se entiende nada? ¿Yo escribía así? Ahora escribo mucho mejor”*.

También es importante aclarar que el libro, como producto final, no es un reflejo exacto de todo lo trabajado o planificado, ni consta allí todo lo producido por lxs estudiantes, sus autorxs; quienes en calidad de escritorxs tomaron decisiones firmemente argumentadas sobre qué parte de su vida publicar y qué guardar para sí mismxs. El recorte seleccionado por lxs autorxs está reflejado en los relatos que se encuentran en el último capítulo: *“¿Quiénes somos? Nuestras Historias”*, resguardando el resto de las producciones para la intimidad de cada quién, con el fin de guardar memoria.

Algunas de las tensiones que encontramos en el desarrollo del proyecto implicó el hecho de que escribir sobre la propia historia a muchxs les servía como disparador para “largarse a escribir” y a algunxs pocxs, el reflexionar sobre historias tan dolorosas obturaba la escritura, por lo que tuvimos que recurrir a otros modos de participar en el proyecto mediante, por ejemplo, la planificación de prólogos, índices del libro, caracterizaciones de sus países de origen.

Otra de las tensiones residió en el carácter triste, amargo y duro de los relatos en las primeras escrituras, dolores que muchas veces nos resulta difícil acompañar como educadorxs. *“¿Para qué nos metimos en esto, por qué removimos esta herida? ¿Y ahora qué hacemos con esto que se abrió?”*, solíamos preguntarnos. E intentábamos sostener el dolor y al mismo tiempo, buscar resquicios de vivencias alegres que también se pudieran compartir. En palabras de una estudiante salteña de 40 años durante la pre-

sentación del libro: *"A mí mis profes me decían: pero Vilma, ¿no tenés nada lindo para contar? Pensemos y lo escribimos de nuevo... Y yo no creía que tenía cosas lindas para contar... y menos que le iban a interesar a alguien o que podían entrar en un libro. Ahora me río de lo que puse, como cuando escribí que la cigüeña vino sin previo aviso o cuando a mi hijo se le cayó el primer dientecito de leche y vino el ratón de las monedas"*.

En este marco, sentimos que con el Proyecto *¿Quiénes somos?* aprendimos mucho... estudiantes y educadorxs, todxs y mucho. Fue un placer vivir, sentir, emocionarnos y compartir relatos y producciones escritas. En el proceso pudimos admirarnos de la rebeldía y las estrategias para generar vida en nuestrxs estudiantes ante un sistema injusto que oprime; admirar la valentía para aventurarse a nuevos caminos en búsqueda de construir una vida más plena y más justa...para ellxs, para sus hijxs y para lxs hijxs de sus hijxs, presentes y futurxs lectorxs y escritorxs.

Aprendimos que la "omnipotencia pedagógica" no es buena consejera. Que no todas las "maravillosas ideas que se nos ocurren" sirven y respetan los procesos constructivos de los estudiantes, y que no todos avanzan de la misma manera, ni con las mismas propuestas. Y lo que puede ayudar a unx, puede obturar a otrx.

Un placer que implicó acompañar y abrazar lo que para algunxs fue escribir tiernamente las primeras palabras... para otrxs avanzar como profundxs escritorxs. Para todxs, fue sembrar el presente de recuerdos y las ganas de apropiarse de ese "poder decir" y de ese derecho tan postergado a la Escuela... a la primaria ahora... solamente por ahora...

Al fin y al cabo, como repetimos y hacemos de manera explícita y consciente de manera cotidiana junto a nuestrxs estudiantes: *"A leer se aprende leyendo... a escribir se aprende escribiendo"*, siempre con un propósito claro y significativo; y fundamentalmente, reflexionando muchísimo y en todo momento sobre aquello que se lee, se escribe y se construye colectivamente. En este sentido, como educadorxs consideramos que conocer diferentes posturas, diversas maneras de ver y nombrar un mismo hecho amplía el horizonte de conocimiento. El intercambiar con otrxs para comprender o producir un texto es poner en acción la construcción

colectiva. Implica tomar decisiones, revisar críticamente, darnos cuenta de “*las palabras que necesitamos*” para expresar nuestros pareceres, analizando oralidad y escritura. Pensar y poner en acto la lectura y la escritura como herramientas para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, con todo el trabajo intelectual que ello implica. Por todo esto, además de constituirse en una experiencia significativa para el aprendizaje escolar, lo es también como aprendizaje vital y social.

Aprendimos, también, que la búsqueda didáctica es una búsqueda ideológica y profundamente política.



Para finalizar este Cuaderno, los invitamos a leer un artículo recientemente publicado:

Kurlat, M. (2018). “Los libros nos hablan”, “Que las palabras y la lectura sean para todos, como el pan”. Intercambio entre lectores en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. En *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos-RIEJA*, Vol. 1, N° 2, pp. 60-76.

Bibliografía

Castedo, M. L. (1994). Construcción de lectores y escritores. En *Anais do Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica*. Universidad Regional de Ijuí, Brasil. Reproducido en *Lectura y Vida*, Año 16, N° 2, pp. 5-24.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. y colaboradores (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. En *Cuaderno de Investigaciones Educativas*, N° 10. México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINVESTAV).

Freire, P. (1996). *La alfabetización como elemento de la formación de la ciudadanía en política y educación*. México, Siglo XXI Editores.

Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*. México, Año 39, N° 2, julio-diciembre.

Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*, N° 2, año 33, pp. 69-95.

Kurlat, M. y F. Perelman (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 31, pp. 55-72.

Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, N° 1, Vol. 6, pp. 69-86.

Kurlat, M. (2017). Renovar el aprendizaje o promover procesos genuinos de alfabetización. En *Para Juanito: Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa, Año 5, N° 13, agosto. Disponible en http://www.fls.org.ar/juanito/13/para-juanito_13-web.pdf.

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

Tan, S. (2006). *Emigrantes*. Granada, Bárbara Fiore Editora.

Anexos

Anexo 1 Caminos de escritura. Ejemplos de niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas

Para más información ver Kurlat, M. y Perelman, F. (2012) en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/491/479>

¿Cuáles son los niveles de conceptualización de la escritura por los que pueden transitar personas jóvenes y adultas en su proceso de alfabetización inicial? Este hipervínculo invita a entrar en caminos de escritura posibles que podemos encontrar en nuestro andar. Es importante conocer la lógica de pensamiento de la persona que aprende a leer y escribir, para poder acompañar su camino desde nuestras intervenciones.

Las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita muestran que el proceso de apropiación del sistema de escritura lleva su tiempo, que implica pasar por diferentes períodos que siguen una progresión regular. Entre “no saber escribir” y “saber hacerlo” hay múltiples pasos intermedios que se ordenan en una clara progresión psicogenética hasta el acceso a la comprensión del sistema alfabético, como nos han enseñado Emilia Ferreiro, Sofía Vernon, Graciela Quinteros, Claudia Molinari, Ana María Kaufman, entre otras investigadoras. Daremos ejemplos de escrituras que hemos encontrado en personas jóvenes y adultas que están en proceso de alfabetización inicial, que ilustran cada período, ya conocido en niños desde principios de los años '80:

Período prefonetizante de la escritura: en un primer momento, se diferencia la escritura de otros sistemas de representación,

principalmente el dibujo. En esta etapa escribir es producir un trazado diferenciado del dibujo, por poseer algunos rasgos típicos de la escritura. En un segundo momento, se establecen ciertas propiedades de interpretabilidad y legibilidad que debe poseer la escritura, desde la idea de que para poder leer en forma diferenciada debe haber una diferencia objetiva entre las escrituras. Las escrituras son aún prefonetizantes porque no hay intento de establecer correspondencia entre las letras y las unidades sonoras. A cada cadena gráfica se le adjudica una totalidad oral. La escritura es una escritura de 'nombre', sin vinculación con los aspectos sonoros del habla. La lectura que se realiza de las propias escrituras es global, estableciendo una correspondencia de un 'todo sonoro' con un 'todo gráfico'. Sin embargo, existen ciertos criterios que permiten a la persona decidir si una cadena gráfica es interpretada como una unidad lingüística:

- a. La *hipótesis de cantidad*: para que una cadena gráfica 'pueda decir algo' debe tener una mínima cantidad de letras, generalmente dos o tres.
- b. La *hipótesis de variedad interna o intrafigural*: las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes.
- c. La *hipótesis de variedad externa o interfigural*: debe haber diferencias entre una cadena gráfica y otra para que 'digan distinto': esta diferenciación de escrituras puede darse a partir del cambio en el orden o la cantidad de letras que componen la cadena gráfica.

Período fonetizante de la escritura: se empieza a hacer corresponder partes de la escritura con partes de sonoridad, ya se establecen correspondencias entre aspectos sonoros del habla y aspectos gráficos de la escritura.

Las escrituras son '*silábicas*' cuando hay un comienzo de correspondencia sonora adjudicado a la escritura, tomándose la sílaba como referencia. A cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral. Esta correspondencia puede establecerse:

- a. *Sin valor sonoro convencional*: cualquier letra es capaz de representar cualquier sílaba.

- a. *Con valor sonoro convencional*: se incorporan los sonidos convencionales de las letras, reconociéndose los sonidos vocálicos o consonánticos de la sílaba y colocándose la letra correspondiente.

Se avanza hacia escrituras '*silábico-alfabéticas*' cuando se comienza a utilizar un sistema mixto de representación, dentro de la misma palabra pueden colocar una letra para algunas sílabas, y para otras se rigen por el principio alfabético. Lo novedoso de esta perspectiva es vislumbrar cómo las personas en este proceso incorporan grafías en una dirección alfabética; lo que es considerado un logro, un avance conceptual y no una producción 'con omisiones' o 'errores'.

Las escrituras son '*cuasi alfabéticas o alfabéticas iniciales*' cuando ya hay un establecimiento de correspondencia sonora fonema-grafema, aunque aún prevalezcan dificultades para la representación de **sílabas compuestas**.

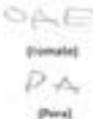
Las mismas pueden:

- No poseer valor sonoro convencional.
- Poseer fallas en el valor sonoro convencional.
- Poseer valor sonoro convencional.

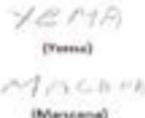
En este proceso de transición de una etapa a otra, lo interesante es que continúan estando presentes las hipótesis de cantidad, variedad interna y externa, ahora para el análisis intrasilábico de las propias escrituras que se realizan, lo que los lleva a enfrentarse con contradicciones para las cuales las personas deberán buscar alguna solución. La misma puede implicar la negación de la contradicción, la búsqueda de una solución de compromiso, o la transformación de escrituras hacia producciones más avanzadas. Estas búsquedas implican avances y retrocesos hasta la adquisición de cierta estabilidad en las respuestas.

El término "sílabas compuestas" hace alusión a las constituidas por sílabas con diptongo (CVV), sílabas con consonantes en posición coda (CVC), sílabas con diptongo y coda (CVVC), y sílabas con doble consonante en posición de ataque (CCV o CCVC). Para más información ver: Ferreiro, 2009 y Ferreiro y Zamudio, 2008.

10

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN CONVERGENTES - SISTEMA DE ESCRITURA: 27 LÍNEAS, 23 LÍNEAS Y EN ORO ORDEN?		
ESCRITURA PRE SILÁBICA (= PRE FONÉTICIZANTE)	WIKIN (17 años)	 <p>VATOFEOH (Tree) VAPLOHTI (Colbert)</p>
ESCRITURA SILÁBICA	KRATHAN (17 años)	 <p>DAE (Tomate) PA (Pera)</p>

11

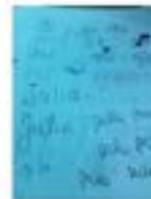
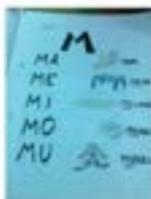
NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN CONVERGENTES - SISTEMA DE ESCRITURA: 27 LÍNEAS, 23 LÍNEAS Y EN ORO ORDEN?		
ESCRITURA SILÁBICO-ALFABÉTICA	ORLANDO (14 años)	 <p>KARINA (Karina) MIANSA (Mianasa)</p>
ESCRITURA CUASI ALFABÉTICA (= ALFABÉTICA INICIAL)	YEMMA (14 años)	 <p>YEMMA (Yemma) MARICAMA (Maricama)</p>

Anexo 2

Ejemplos de actividades y propuestas que remiten al “Culto a las letras”

Para más información ver: Kurlat, M. (2014), disponible en: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2014-1/exploraciones2.pdf>

EL CULTO A LAS LETRAS



Las mismas implican propuestas de enseñanza vinculadas a la “enseñanza letra por letra” desde actividades que apuntan a la *asociación perceptiva*.

En relación con los procesos de lectura, ejemplos de dichas actividades pueden ser:

- La *presentación* de cada letra por su *nombre y grafía*.
- La *identificación visual* de la letra enseñada a través de propuestas tales como:
 - Colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparece en una oración.
 - Identificar la letra presentada entre varias iguales según su ‘ubicación correcta’.
 - Buscar palabras en el diario que inicien con la letra enseñada.
 - Identificar palabras en ‘sopas de letras’.
- El *reconocimiento auditivo* de las letras enseñadas:
 - El reconocimiento auditivo de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comiencen con cada letra presentada.
 - *La identificación del sonido de dos letras apelando a ‘juntarlos’* para formar un sonido silábico.

En cuanto a la escritura, las actividades que ilustran esta perspectiva pueden ser:

- El *trazado de la letra* enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie.
- La solicitud de *completar palabras con las letras faltantes* en guiones vacíos.
- La escritura de palabras por sí mismas desde las ‘*letras que se escuchan*’ frente a las verbalizaciones propias docentes.

- La *copia* de palabras y oraciones.

Este tipo de actividades refiere a concepciones tanto de escritura como de lectura que tienen una tradición escolar; prácticas de ejercitación en las que no se lee ni escribe con propósitos reales en contextos sociales, sino que predominan tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación.

Daremos algunos ejemplos, recabados en la investigación doctoral (Kurlat, 2014, 2016): “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización de jóvenes y adultos. Estudio de casos”. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent (UBA-CONICET), Co-dirección: Dra. Flora Perelman (UBA).

Propuestas que implican la lectura: Presentación de cada letra del abecedario por su nombre y grafía

Registro 2 (Martes 29 de mayo de 2012)

Gabriel trabajó encontrando imágenes que empezaran con la letra /R/.

Docente (D): Ahora seguimos con otra letra de tu nombre. Escribe /GABRIEL/ en el pizarrón.

G: ¿La 'be'?

D: No, esa ya la hicimos.

G: ¡La 've corta'!

D: No, tu nombre no tiene 've corta'.

G: ¿La 'i'?

D: Sí, la 'i'. Recuadra la letra /i/ con color en el nombre escrito. (/GABRIEL/)

G: ¡Me tomo 5 minutos y me tomo un té!

Gabriel sale a fumar afuera del centro.

Registro 4 (Martes 5 de junio de 2012)

Gabriel se sienta y abre su cuaderno: Hoy quiero...(señala la fotocopia de la letra /l/ que hizo la semana pasada).

D: ¿Qué querés hoy?

G: Pasar a la que sigue.

La docente escribe /GABRIEL/ en el pizarrón. Gabriel mira y dice:

G: Ya vimos la 'a', la 'e', esa no la vimos (Señala la letra /R/).

D: Sí, la de 'Riquelme'.

G: La 'erre'. Después la 'i'

D: Nos toca ésta, la que sigue. Señala la letra /E/ y escribe abajo del nombre, en el pizarrón: /E/

Registro 7 (Lunes 18 de junio de 2012)

La docente escribe en el pizarrón de segundo y tercer ciclo, en letra cursiva:

Hoy es 18 de junio

1. *Buscar 3 relatos sobre la vida del Padre Mugica.*

2. *Reescribir nuestra historia. 'Autobiografía'.*

Recordatorio:

Traer música para llevar a la radio.

Se dirige a Gabriel:

D: *Gabi, te traje la 'ele'.*

Le da una fotocopia para resolver ejercicios con dicha letra y escribe en el pizarrón de primer ciclo:

HOY ES LUNES 18 DE JUNIO

GABRIEL

1. *LA LETRA L*

G empieza a copiar en su carpeta.

Registro 9 (Lunes 2 de julio de 2012)

Entramos al salón y acomodamos las mesas. Saludamos a Gabriel, quien estaba esperando en la puerta. Hoy es lunes, y Gabi no ha vuelto a la escuela desde el martes de la semana pasada.

D: Gabi, ¿dónde quedamos? Letra 'ele', ¿no? De tantos días que no nos vimos...

G: Exactamente. Estuve trabajando con Tinelli, con...

D: Mostráme lo que hicimos la última clase...¿Lo de la 'ele', no? ¿Lo hiciste cantando como te dije? (Se refiere a seguir la lectura de las sílabas /LA/ y /LO/ escritas en globos de historieta sobre el dibujo de unos niños cantando)

G: Sí.

D: Bueno, vamos a buscar unas palabritas mientras esperamos que vengan los chicos.

En los ejemplos anteriores, las letras son presentadas como si correspondiera una forma lineal, un orden preestablecido de presentación (haciéndose referencia muchas veces a 'la que sigue'). Predomina la idea de 'ver las letras' y 'hacer las letras' como pasos fundamentales para la apropiación del sistema. Mientras en los ciclos restantes se trabaja con la construcción de relatos y autobiografías, Gabriel se dedica a conocer las letras del abecedario, como si sólo la escuela fuera el espacio legítimo para apropiarse de ellas, y como si el modo de apropiación por excelencia fuese la identificación visual.

La identificación visual de la letra enseñada

- Colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparece en una oración:

Registro 4 (Martes 5 de junio de 2012)

La docente le da a Gabriel una fotocopia y lee la frase señalando con el dedo cada palabra: ELMER, EL EXTRATERRESTRE, ESPÍA ESTRELLAS EN EL ESPACIO.

D: Marcá en esta oración cada 'e'.

Gabriel marca cada letra /E/ haciendo un círculo con un lápiz. Luego sigue con la actividad de delinear la letra y completar cada renglón con su repetición. Luego, busca palabras en el diario que empiecen con la letra /E/ y tras recortarlas y pegarlas, las copia en su carpeta.

La docente se acerca.

G: Dígame por favor si está bien.

D: Está bien. Marcame en las que vos escribiste, con otro color, cuáles son las 'e'.

G marca con azul:

/Escrituras:/

/Estamos:/

/encuesta:/

/EMPEZAR:/

/editor:/

/ENERGIA:/

(Deja las dos últimas palabras sin marcar)

Registro 7 (Lunes 18 de junio de 2012)

La docente le dice a Gabriel, quien está trabajando con actividades con la letra /L/: *Ahora hacé un circulito donde estén las 'eles' acá* (Señala la frase /LA LOBA LUISA Y LOS LOBITOS LEEN LIBROS A LA LUZ DE LA LUNA/)

Registro 11 (Martes 10 de julio de 2012)

Gabriel resuelve una fotocopia con actividades con la letra /O/. Pinta cada letra /O/ gruesa de dos colores (uno por cada mano de la flecha) y redondea cada vez que encuentra la letra /O/ en las oraciones.

Registro 15 (Martes 31 de julio de 2012)

Gabriel resuelve una fotocopia de la letra /P/. Pinta la letra /P/ con color, hace un círculo en todas las letras /P/ presentes en una frase y pinta el dibujo de un pingüino. Luego comienza a escribir la serie de letras /P/.

Registro 16 (Martes 7 de agosto de 2012)

Gabriel realiza las actividades de la fotocopia de la letra /F/: pinta la letra, marca las letras /F/ en el texto, hace la serie de /F/. Recorta y pega.

- Identificar la letra presentada entre varias iguales según su 'ubicación correcta':



- Buscar palabras en el diario que inicien con la letra enseñada:

Registro 1 (Lunes 28 de mayo de 2012)

En el pizarrón dice:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA R

Registro 4 (Martes 5 de junio de 2012)

La docente le entrega el diario a Gabriel con la consigna de que busque allí palabras que empiecen con la letra /E/.

Registro 9 (Lunes 2 de julio de 2012)

D: Vamos a buscar palabras que empiecen con 'ele'.

G: ¿Imágenes, ponéle?

D: No, primero palabras.

La docente escribe en el pizarrón para que Gabriel copie:

HOY ES LUNES 2 DE JULIO

COMENZAMOS EL MES DE JULIO

1. BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON "L"

D: Estas de acá son comillas, ¿te acordás? (señala las comillas de la letra /L/). Y abajo pegá las palabras que encontraste.

Registro 11 (Martes 10 de julio de 2012)

Gabriel abre su carpeta y veo la fotocopia de la letra /M/ con las siguientes consignas:

JUEVES 5 DE JULIO

1. BUSCAR PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA 'M'

Registro 15 (Martes 31 de julio de 2012)

Gabriel busca palabras en el diario con la letra /P/: /para/, /presidenta/, /prevenir/. Hojea el diario, se detiene en la palabra /proponer/, mira las que ya encontró una y otra vez y la recorta.

G: ¿Cuántas dijo?

D: No dijimos cuántas, pero 5 está bien.

Registro 16 (Martes 7 de agosto de 2012)

La docente escribe en el pizarrón:

BUSCAMOS 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON F.

Gabriel comienza a buscar en un diario. Busca y busca.

Las actividades de búsqueda de palabras que empiezan con la letra ‘presentada’ implican reconocer visualmente las letras iguales en relación con la letra inicial de una palabra, sin atender a lo que la palabra dice, es decir, a su significado; sino que la relevancia está puesta en la asociación visual, en el reconocimiento de idénticos.

- Identificar palabras en “Sopa de Letras”. Esta tarea implica que comparar letra por letra de cada palabra de referencia, para ver si se repite la serie idéntica y así marcarla en el cuadro de sopa de letras, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

Registro 25 (Lunes 1 de octubre de 2012)

D: Vamos a hacer una sopa de letras, vamos a ver qué onda, es la primera vez que hacemos... Te escribo acá y abajo copiás.

2. A BUSCAR EN LA SOPA DE LETRAS

D: Después pegamos esto acá (señala la fotocopia), acá están las palabras que tenemos que buscar en esto que está lleno de letras.

G: ¿Qué? ¿Abajo tengo que copiar?

D: Abajo copiá lo que yo te escribí.

Las palabras a buscar son, escritas en mayúscula: ananá, manzana, limón, lima, durazno, banana, sandía, melón, naranja, uva, mora. La sopa de letras es la siguiente:

DSANDIAB
 UVASFLNA
 RCANANAN
 AOMZLYRA
 ZFEXIKAN
 NWLIMONA
 AMORAFJW
 MANZANAE

La docente resuelve la primera palabra para mostrarle cómo se hace:

D: La primera, 'ananá'...a ver...buscamos una 'a' (señala la primera letra /A/ del primer renglón), sigue la 'ene'...¿hay otra 'a'?

G: No.

D: Entonces no es. Otra 'a', a ver...sigue la 'ene', sigue la 'a'...Sí, la encontramos y marcamos. Así con cada una tenés que buscar.

Marca:

DSANDIAB
 UVASFLNA
 RCANANAN
 AOMZLYRA
 ZFEXIKAN
 NWLIMONA
 OMORAFJW
 MANZANAE

Invita a Gabriel a resolver el resto por sí mismo.

Registro 27 (Lunes 15 de octubre de 2012)

La docente escribe en el pizarrón:

2. SOPA DE LETRAS

G copia /2. SOPA DE TBAS/

Resuelve una sopa de letras con palabras vinculadas al 12 de Octubre, escritas en mayúscula: 'indio', 'España', 'carabelas'.

Registro 28 (Martes 16 de octubre de 2012)

La docente escribe en el pizarrón:

HOY ES MARTES 16 DE OCTUBRE

Le da una sopa de letras para buscar oficios. Señala las palabras que están arriba de referencia en imprenta minúscula: bombero, médico, panadero, dentista, policía, escritor. Gabriel comienza a buscar: mira las referencias y busca letra por letra a ver si son iguales.

El reconocimiento auditivo de las letras enseñadas

Este tipo de propuestas apunta a ‘escuchar’ el sonido de la letra a partir de verbalizaciones para identificar si determinadas imágenes comienzan con dicha letra o para intentar ‘leer’ qué dice en determinada palabra. A continuación se comparten algunos ejemplos:

- El reconocimiento de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comiencen con cada letra presentada:

Registro 2 (Martes 29 de mayo de 2012)

La docente escribe la fecha en uno de los pizarrones, en imprenta:

HOY ES MARTES 29 DE MAYO

Gabriel se sienta, abre su cuaderno y dice: *Primero tengo que escribir la fecha.* Y la copia.

La docente le dice: *Ahora vamos a hacer lo mismo que con las imágenes la vez pasada* (busca en la carpeta hacia atrás y muestra imágenes de un auto y un alfajor pegadas en la hoja). *Acá buscamos imágenes que empezaban con ‘a’.* *Ahora vamos a buscar imágenes que empiecen con ‘erre’.* (Le señala la letra /R/ en la carpeta) G comienza a buscar en el diario.

Registro 11 (Martes 10 de julio de 2012)

Gabriel abre su carpeta y veo la fotocopia de la letra /M/ con las siguientes consignas:

JUEVES 5 DE JULIO

1. BUSCAR PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA 'M'
2. BUSCAR IMÁGENES QUE EMPIECEN CON LA LETRA 'M'

Registro 15 (Martes 31 de julio de 2012)

La docente escribe en el pizarrón:

BUSCAR 5 IMÁGENES CON LA LETRA P.

- La solicitud de 'juntar' el sonido de dos letras para formar un sonido silábico. La lectura como descifrado, reconocimiento de letras, identificación de fonemas desde la verbalización:

Registro 1 (Lunes 28 de mayo de 2012)

Se acerca la docente y pregunta, señalando la palabra /Recoleta/: *¿Y acá qué dice?*

G: (señala la letra /R/) *La 'erre'...* (señala la letra /e/) *¿Y esta cuál es, la 'a'?*

D: *Esta es una 'e' minúscula. ¿La 'erre' con la 'e'?*

G: *'Me'*

D: *No, 'me' si fuera la 'eme'*

G: *¿Es una 'a'?*

D: *No, una 'e'*

G: *¡Ah! Pero esa no la vimos todavía.*

Registro 3 (Lunes 4 de junio de 2012)

La docente trae un cuento de 'Peter Pan'. Le dice a Gabriel si se anima a buscar palabras que tengan la 'i' de su nombre, o a ver si reconoce alguna otra palabra.

G mira el texto que está escrito en una de las páginas:

HABÍA TRANSMITIDO A SUS HERMANITOS ADMIRACIÓN POR PETER PAN

Señala la palabra / ADMIRACIÓN/ y dice:

G: *La 'a' es una letra, la 'o' también...*

La docente se acerca:

D: *Vamos a unirlos...*

Se las señala y G lee.

Señala la letra /A/, G dice: *La 'a'...*

Señala la letra /D/, G dice: *Esa no es la 'a'...*

Señala la segunda letra /A/, G dice: *Esta es otra 'a'...*

D: (Señala /D/) *¿Esta sabés cuál es? La de 'día', la 'ddd'. ¿Y esta? (Señala la letra /M/)*

G: *La 'be'.*

D: *La 'mmm'. Con la 'i', ¿cómo suena?*

G: *'mi'.*

La docente señala la palabra /HERMANITOS/.

D: *¿Y esta? Acordáte que la hache no suena...* (Señala la letra /E/).

Deletrean y luego la docente le pregunta a Gabriel cuál quiere leer. Sigue el párrafo:

LAS HISTORIAS QUE LES CONTABA ERAN FASCINANTES Y SE ENTUSIASMABA TANTO QUE PARECIERA QUE ELLA MISMA LAS ESTUVIERA VIVIENDO

G: *Esta la conozco (Señala la letra /Q/) ¿Cómo era que se llamaba? La 'efe', no; la 'ese', tampoco; la 'doble ve', tampoco.*

La docente va señalando el texto y lee 'las historias que les contaba'. Señala la letra /E/ de 'eran':

D: *¿Y esta cuál es?*

G: *¡Esta me cuesta!*

D: Sí, esa te cuesta. Y está en tu nombre.

G: No la vi todavía.

D: Sí la viste, pero el año pasado. (Le muestra en su carpeta el ejercicio de la letra /E/.) Acá, Gabi.

G: Yo pensé que no la vi.

La docente sigue leyendo:

D: Las historias que les contaban...

G: Lo que le contaban de...

D: No, 'de' no.

G: De...

D: No, 'e'.

Gabriel empieza a toser y va a tomar agua.

Los ejemplos anteriores remiten a una concepción de lectura que implica el reconocimiento de las letras y sus sonidos. El 'unir' sonidos de varias letras daría como resultado la posibilidad de dar sentido al texto. Cuando la docente pregunta 'qué dice' en determinada parte del texto, la respuesta siempre apela al reconocimiento de las letras, o del sonido silábico producto de la unión de dos letras entre sí, según 'cómo suenen' las mismas.

Propuestas que implican la escritura

- El trazado de la letra enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie:



- La solicitud de completar palabras con las letras faltantes en guiones vacíos. La escritura de palabras a partir de 'escuchar las letras' frente a las verbalizaciones docentes:

Registro 2 (Martes 29 de mayo de 2012)

Gabriel tiene una fotocopia en la que hay dibujos de una pipa, una lima, un sol, una pila, una pizza y una caja con una tiza. La consigna dice: "Se escaparon las A y las I, colócalas donde corresponde":

P_ P_ P_L_

L_ M_ P_ ZZ_

DÍ_ T_ Z_

Registro 4 (Martes 5 de junio de 2012)

La docente se acerca a Gabriel y le pregunta, siguiendo la consigna de la fotocopia de Letramanía, cuáles de los dibujos comienzan con la letra 'e'.

G: Estrella, sí.

D: Ponele la 'e' al lado.

G: Gato, no. Pera, no. Escalera, sí. Elefante, también. Gorro, no.

Señala el dibujo de una escarapela.

G: ¿Cómo es que se llama?

D: Escarapela.

G: No.

D: Eeee-scarapela.

G: Ah, sí. Taza, no. ¿Y eso qué es?

D: Embudo.

G: Sí. Y media...

D: Eso es escarpín.

G: También. (Escribe la letra /E/ al lado de cada dibujo que ha identificado.

D: Ahora te hago las rayitas para que vos completes.

Escribe **ESTR_LL_**

G: Ahí lleva una letra (señala cada rayita).

D: ¿Cuál? Estreeee... (señala con su dedo desde el inicio de la palabra hasta la primera raya)

G: La 'e'.

D: Llaa. G: La 'a'.

D: Perfecto, impecable. (Le muestra en su cuaderno el listado de vocales y G va identificando y copiando las letras pertinentes).

La docente escribe **ESC_L_RA**.

D: Es, ca...

G: La 'a'...

D: Le...

G: ¿La 'u'?

D: Le...

G: ¿La 'o'?

D: Le...

G: ¿La 'e'?

D: Sí, perfecto. La siguiente: *elefante*.

Escribe **EL_FANT_**.

D: E-le...

G: ¿Cuál era?

D: Esa, la que estás haciendo.

Señala la fotocopia y G escribe la letra /E/ en la primera raya.

D: ¿Y cómo sigue? E-le-fan-te.

G: La 'te'.

D: Sí, tiene la 'te', pero ¿cuál falta? E-le-fan-te.

G escribe la letra /U/.

D: ¿La 'u'? ¡Es la misma que estás haciendo!

G: Ah! Me equivoqué. La 'e'.

D: Te gusta la 'u', parece.

G borra y escribe la letra /E/. La docente escribe **ESC_R_P_LA**.

D: Es-ca...

G: La 'a' (la escribe), ¿y la que sigue?

D: Es-ca-ra...

G: ¿La 'e'?

D: Es-ca-ra...

G: La 'u', la 'o', la 'a'...

D: ¡No empieces a tirar cualquiera! (Risas) Es-ca-raaaa...

G: La 'a'.

D: Es-ca-ra-pee...

G: La 'e'.

La docente escribe **EMB_DO**.

G: Acá tengo que poner una letra.

D: Em-bu...

G: La 'o'.

D: Em-bu... Es la que te gusta a vos.

G: La 'e'...la 'i'.

D: ¡No empieces a tirar cualquiera! A, E, I, O, U...

G: ¡Ah! La 'u'.

La docente escribe ESC_RP_N.

D: *Es-car-pín.*

G: *La 'í'. (Escribe /I/ en la segunda raya, señalada por la docente)*

D: *Es-car...*

G: *Esta no va (señala la letra /E/)... esta ya la puse (señala la letra /I/)... esta, 'o'...*

D: *No importa que ya la hayas puesto. Es-ca...*

G: *La 'a'.*

D: *Sí, perfecto, la 'a'.*

Y así continúan.

Registro 15 (Martes 31 de julio de 2012)

Gabriel va viendo junto con la docente si determinados dibujos de la fotocopia de la letra /P/ empiezan o no con dicha letra.

G: *Este, pez sí. Pato...¿va con la 'te'?...Pinza, sí.*

La docente escribe un guión por cada letra de las palabras que empiezan con la letra /P/. Le propone a Gabriel que escriba la palabra al dictado.

Para 'pato' escribe P_ _ _.

Para 'pantalón' escribe: P_ N T _ L _ N

Para 'pluma': _ L _ M _

Para 'perro': _ _ RR _

Para 'payaso': P _ Y _ S _

Para 'pinza': P_ NZ_

La docente verbaliza letra por letra y Gabriel completa los guiones vacíos.

Registro 16 (Martes 7 de agosto de 2012)

La docente le propone a Gabriel completar las letras faltantes en palabras que acompañan imágenes. Escribe guiones vacíos entre las consonantes para que él complete las vocales que faltan.

Escribe P_L_T_ (Al lado de la imagen de una pelota)

G: Pelota...la 'a', acá va la 'a' (Escribe PO) Pelota, la 'e'... (POLE) Pelota, la 'a' (POLETA)

La docente le corrige indicándole las vocales convencionales y le propone escribir las que faltan de farol: F_R_L.

D: Fa-rol.

G: (Mira los carteles de la pared) La 'e'.

D: Sería 'ferol'.

G: ¿Cuál? ¿La 'a'?

La docente asiente y él la escribe.

D: Fa-rol

G: La 'o'. (La escribe)

Para la palabra frutilla: FR_T_LL_. La docente verbaliza 'fru' y G escribe la letra /U/, 'fruti' y él escribe la /I/, 'frutilla' y escribe la letra /O/.

D: Esperá, ¿qué escribiste acá?

G: La 'a'.

D: No, es la 'o'. Frutillo, dice.

Y así continúan.

Las actividades ilustradas enfatizan el reconocimiento auditivo de 'letras faltantes', bajo el supuesto de que a partir de la verbalización de la docente, el estudiante va a identificar el fonema correspondiente a la letra que hay que completar. La misma estrategia es implementada para la escritura de palabras.

La copia de palabras y oraciones

Registro 1 (Lunes 28 de mayo de 2012)

Gabriel buscó las siguientes palabras en el diario, bajo la consigna de encontrar palabras que iniciaran con la letra /R/: 'Recoleta', 'Razón', 'Roberto', 'Rioja', 'Riquelme'. Las recortó y las pegó en su carpeta.

La docente le propone: *¿Te animás a copiarlas acá abajo?*

G: Sí.

Copia:

/Recoleta: RAZON: ROBERTO: Rioja: Riqueime/

(Gabriel copia las palabras respetando las letras mayúsculas y minúsculas.)

Registro 3 (Lunes 4 de junio de 2012)

Gabriel copia las palabras que recortó (que iniciaran con la letra /I/), cumpliendo la tarea propuesta:

1 ILUSIÓN: ILUSIÓN 1:

2 INTERÉS: INTERÉS 2:

3 ITALIA: ITALIA 3:

4 INCLUSIÓN: INCLUSIÓN 4:

5 INTERNET: INTERNET 5:

Registro 4 (Martes 5 de junio de 2012)

La docente pega con plasticola algunos de los recortes de palabras que empiezan con la letra /E/ en la carpeta de Gabriel, y otros los deja para que los pegue él:

D: Pegálas una abajo de la otra, así las podés escribir.

G toma la palabra 'editor', la última que queda sin pegar y la ubica al revés.

D: Mirá esta última.

G: ¿Qué?

D: Mirá cómo está.

G: (La da vuelta) Estaba al revés.

D: Ahora copialas, pero no tal cual. Tratá de hacer la 'e' grande.

G escribe para algunas palabras la /E/ mayúscula y para otras minúscula, y luego copia letra por letra, mirando el modelo. Coloca cuando termina de escribir todas las palabras, dos puntos al final de cada una:

/Escrituras:/

/Estamos:/

/encuesta:/

/EMPEZAR:/

/editor:/

/ENERGIA:/

Los ejemplos anteriores muestran el ejercicio de copia sin una funcionalidad real, social y comunicativa, sino como ejercicio que pareciera favorecer la apropiación del código escrito. El tipo de propuestas de lectura y escritura ejemplificadas hasta el momento, conllevan modos de corrección frente a lo que se ve como 'errores' en el proceso de producción de Gabriel. Veamos algunos ejemplos:

Los modos de corrección desde esta perspectiva

Los modos de corrección de escrituras consecuentes con esta forma de enseñanza se corresponden con el tipo de propuestas presentadas desde la apelación a una asociación perceptiva y al reconocimiento exclusivo de las letras correctas. Ellos pueden aparecer vinculados, generalmente, a:

- Marcar los 'errores por similitud gráfica'.
- Corregir las letras faltantes cuando se 'come las letras'.
- Apelar al 'mirar' para 'darse cuenta' de un 'error', a 'recor-

dar' y/o a la verbalización de fonemas para identificar qué letra era la correcta.

A continuación se comparten algunos fragmentos de registros que ilustran este tipo de correcciones:

Registro 1 (lunes 28 de mayo de 2012)

En el pizarrón dice:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA R

Miro el cuaderno de Gabriel y copió:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA B

Gabriel trabaja con la búsqueda de palabras en el diario. Veo que recortó de un diario /Baja/ y /Banco/. Se acerca la docente y le muestra que en el pizarrón está la letra /R/, se la señala y le recuerda que tenía que buscar palabras que empezaran con /R/ y que él está buscando palabras con la letra /B/. Gabriel mira el pizarrón, mira su cuaderno y corre las palabras recortadas que iniciaban con la letra /B/ hacia el centro de la mesa (como desechándolas). Sigue mirando el diario.

Este modo de corrección apela una vez más a la búsqueda de idénticos, pero no da información acerca del sistema de escritura. Está ligado al pedido de asociación visual de letras.

Los registros siguientes muestran una frase significativa y recurrente que puede escucharse en espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas, que sólo toman en cuenta la complejidad gráfica sin considerar los niveles de conceptualización que podrían ser silábicos o silábico alfabéticos: *'el comerse las letras'*.

Registro 9 (Lunes 2 de julio de 2012)

La docente escribe la siguiente consigna en el pizarrón:

2. ESCUCHAR LA LECTURA DE
TUPAC AMARU Y DECIR QUÉ
CONTENIDO TE RESULTA
IMPORTANTE Y
MARCARLO EN
EL TEXTO

3. DICTARLE A TU COMPAÑERO
¿CUÁNDO Y CÓMO TE HICISTE
INDEPENDIENTE? Y SI CREÉS QUE
NO TE INDEPENDIZASTE, EXPLICAR
POR QUÉ

Gabriel copia letra por letra, respetando los bordes del pizarrón.
Vivi, una alumna, cuenta que la semana pasada se le dio mucha tarea.

G: Yo no vine esos dos días. Tengo que recuperar esos dos días.

Gabriel copia en su carpeta:

2. ESCUCHAR LA LECTURA DE
TUPACA MARU Y DECIR QUE
CONRTANTEYMMARCARLO EN
IMPORTANTEY MARCARL

Mira lo producido y lo escrito en el pizarrón varias veces:

G: Esto ya lo escribí, lo escribí dos veces...

Borra /MARCARL/ y sigue abajo:

EL TEXTO
3. DICTARLE A TU COMPAÑERO
CUANDO Y COMOT HCI

Mira el pizarrón y agrega la letra /i/ entre la /H/ y la /C/:

HICISTE (dibuja una flecha)

Mira el siguiente pizarrón.

G: *¿Todo eso me falta?*

Mueve los dedos. Sigue escribiendo:

INDEPENDIENTESYSICREES QUE
NO TEINDEPENDIZASTE, EXPLICAR
POR QUÉ

La copia le lleva 20 minutos.

G: *¡Terminé! Terminé, terminé la tarea. Señor, venga, dígame si está bien, corríjame.*

La docente se acerca y lee: Escuchar la lectura de Tupac Amaru y decir que...

G: *Esa es la segunda.*

D: *Ésta está mal...Separá un poco más las palabras, Gabi. Y acá ya está mal. Señala /CONRTANTEYMMARCARLO EN/*

G: *Ah, estaba mal eso.*

D: *No, te comiste...*

G: *¿Cuántas letras me comí? ¡Una banda! ¡Una banda me comí!*

D: *Diste vuelta los renglones. Te los voy a escribir atrás y después los pasás.*

Lo hace y le corrige también las palabras que había copiado anteriormente (las recortadas del diario).

D: *(LOREZINO/) Acá te faltó la 'ene' (la agrega)*

Agrega también la letra /A/ a /LIBERTDORES/.

Registro 26 (Martes 2 de octubre de 2012)

Gabriel está copiando del pizarrón una lista de palabras que empiezan con la letra /C/.

Al llegar a 'Catedral' copia /CATDRAL/. Se acerca la docente:

D: Mirá, te vi de refilón, ¿te comiste una letra!

G: Borro todas, ¡malditas letras! Hágame acordar que esta letra me la meto sabe dónde, ¿no?

La corrige.

G: Acá tiene, todo suyo. (Le da para corregir).

Registro 28 (Martes 16 de octubre de 2012)

Gabriel está escribiendo por sí mismo las palabras correspondientes a determinados dibujos. Para 'cocinero' escribe /COE/.

D: Es igual que 'cinco', ahí está en la pared, mirá.

G copia: /COINCO/

G: Cocinero no dice, ¡porque estoy cansado!

D: Te comiste dos letras nomás. Te escribo cómo va.

Le corrige.

La constante apelación a si faltan letras o a identificar 'las que suenan' desde la oralidad remiten a la escritura convencional desde un nivel de conceptualización alfabético. En esa búsqueda de escribir 'correctamente', muchas veces se solicita el 'recordar' para saber qué letras son las pertinentes. Al corregir las letras faltantes manifestando que la persona se 'come letras', se ve como 'error' un posible proceso constructivo, sin tener en cuenta su nivel de conceptualización. Los modos de corrección predominantes tienen que ver aquí con el 'completar las letras faltantes' desde la convencionalidad, a partir de la copia de las letras que se señalan como correctas.

Registro 7 (Lunes 18 de junio de 2012)

Gabriel está resolviendo la fotocopia de la letra /L/. Ya hizo series de letras y pintó las que están escritas en la posición 'correcta'. La docente se acerca a él para ayudarlo a colorear los objetos que empiezan con dicha letra. Le señala cada dibujo y él responde:

G: León, sí. Limón, sí. Estrella, no. Corazón, no...si, no, sí, no...Luna, sí. Lápiz, no, no empieza con 'ele'.

D: Mirá: 'll'...'la'...

G: No, no empieza.

D: Ll-a-piz. Sí, empieza con 'ele'.

G mueve la cabeza. La docente le señala el que sigue. Y así continúan.

En estos fragmentos se evidencia la apelación a la identificación visual y auditiva para “*darse cuenta*” de las respuestas correctas a las actividades propuestas. El “*mirar*” o “*escuchar*” predominan sobre el “*pensar*” las relaciones entre oralidad y escritura. Esta asociación perceptiva como perspectiva que sustenta la enseñanza, parece inscribirse en la persona que se alfabetiza en concepciones acerca de qué es necesario saber para leer y escribir, en representaciones sobre qué es leer, así como en percepciones sobre sí mismas como aprendices. Ello es lo que denominamos “*marca escolar*”.

Anexo 3

Ejemplos de actividades y propuestas que remiten a “Pensar y hacer uso de la escritura”

Vamos a presentar aquí algunas situaciones didácticas e intervenciones que se despliegan a partir de actividades habituales y proyectos, que se sustentan en el ‘Pensar y hacer uso de la escritura’ desde **prácticas de cultura escrita frecuentes, diversas y continuas.**

1. Proyecto: 1º de Mayo, lucha histórica por la dignidad del trabajo

A partir del estudio de los sucesos del 1º de mayo de 1886 en EEUU, este proyecto articula las ciencias sociales con las prácticas del lenguaje, desde situaciones de lectura y la escritura como herramientas del conocimiento histórico.

El propósito comunicativo del proyecto fue producir un escrito colectivo para publicar en redes sociales sentando postura sobre lo estudiado y lo referido a la dignidad del trabajo. El propósito didáctico, desde las prácticas del lenguaje: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura, b) leer con distintos objetivos (para localizar información específica, para revisar lo producido, para interpretar textos complejos), c) reconocer la función de la escritura para buscar y seleccionar información, profundizar y reorganizar la misma y comunicarla de diversas maneras, d) producir escritos de trabajo para conservar y organizar los conocimientos, para definir el modo de comunicar lo aprendido, e) producir textos resguardando las características propias del género.

Desde el estudio de la historia, tuvo los siguientes propósitos: f) identificar y reconocer las causas y consecuencias de los hechos del 1º de mayo, g) reflexionar sobre la situación actual de los trabajadores formales e informales a la luz de los hechos históricos, h) incorporar progresivamente términos específicos del campo de las ciencias sociales.

Transcribiremos fragmentos del artículo de Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017), disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457555939007>

El proyecto entonces, permitió desarrollar situaciones de lectura y escritura sobre textos de historia. Para investigar y saber más sobre el tema, los estudiantes durante el proyecto participaron en situaciones en las que escucharon la exposición del maestro mediante lecturas delegadas de diversos textos, participaron en intercambios orales colectivos, escribieron por sí mismos rótulos o epígrafes y tomaron notas con información relevante para la escritura de conclusiones. También de manera individual, en parejas o pequeños grupos escribieron textos intermedios a partir de las exposiciones y las lecturas realizadas; leyeron por sí mismos varios de los textos trabajados reconociendo palabras claves (buscando "dónde dice"), así como también explorando y localizando información específica para revisar lo producido (pensando en "cuántas, cuáles y en qué orden poner para que diga").

Jueves 5 de mayo de 2016

Hay cerca de 13 estudiantes sentados en las mesas o parados conversando. Diego (D) propone comenzar el día reconstruyendo entre todos la memoria del proyecto en el que están trabajando.

D: *¿Qué pasó el 1° de mayo?*

-*Hubo una revolución de los trabajadores porque trabajaban 16 horas y querían trabajar 8.*

-*Hicieron huelga.*

D: *¿Dónde fue?*

-*Chicago.*

D: *¿Dónde queda?*

-*En EEUU.*

D va escribiendo en el pizarrón las respuestas y continúa preguntando:

D: *¿Cómo supimos qué había pasado?*

-*Leímos un texto.*

D: *Leímos un texto difícil, lo leímos varias veces.*

D: *¿Y qué hicimos con el texto?*

-*Opinar.*

-*Discutimos.*

-*Comparamos con lo que pasa hoy.*

-*Hicimos un resumen.*

-*Respondimos un cuestionario.*

-Charlamos de lo que pasa ahora.

D: *Comparamos con lo que pasa hoy.*

D sigue escribiendo y lee para todos:

1º DE MAYO LEÍMOS UN TEXTO DIFÍCIL

HUELGA -LO DISCUTIMOS

CHICAGO -OPINAMOS

¿QUÉ PASA AHORA? -CHARLAMOS

D: *¿Cómo le decían a los líderes?*

-Mártires.

D: *¿Qué estamos haciendo ahora?*

-Actividades de recordatorio.

D: *¿Qué hicimos después?*

-Vimos un video.

D: *Vimos un video y fotos, que también es estudiar. Cada uno después empezó a escribir como autor, de qué trabajó en la vida. ¿Qué escribieron, así Marcela los conoce? ¿Fausto, de qué trabajaste?*

F: *La cosecha de la coca.*

D: *¿Dina?*

Di: *Trabajo de agricultor.*

D: *¿Sixta?*

S: *Costura.*

D: *¿Alex?*

A: *Agricultura, pero del altiplano.*

D: *¿Norma?*

N: *Costura.*

D: *Bien, ¿cómo lo escribo acá, cómo lo pongo? (señala el pizarrón)*

-Escribimos...

-...sobre trabajos nuestros del pasado.

-Y de ahora.

D: *¿Cómo escribo?*

-De trabajos que tuvimos en la vida.

D agrega: *ESCRIBIMOS SOBRE TRABAJOS QUE TUVIMOS EN LA VIDA* y lo lee todo para el grupo, en voz alta, señalando el texto.

Anticipa que van a volver a ver el video para quienes no estuvieron y que después se preparen porque "van a tener que escribir mucho". Se reúnen alrededor de una mesa en la que D coloca una computadora, para ver el video realizado por Radialistas apasionadas y apasionados: 'Los mártires de Chicago'.

Llegan alumnos y alumnas en forma permanente, se sientan en las mesas, se incluyen en la actividad. Tras el video, D dice: D: Vamos a hacer 2 grupos, 2 trabajos diferentes. La idea es: ya leímos, discutimos, opinamos, charlamos qué pasa hoy con el trabajo, vimos el video, vimos fotos, empezamos a escribir sobre nuestros trabajos. Lo que vamos a hacer ahora es reconstruir la historia con nuestras palabras, no con las palabras del texto difícil sino como si le contáramos a alguien lo que sabemos que pasó, como si le contaran a sus maridos esta noche, lo que vimos en el video. Vamos a usar el texto difícil, vamos a volver a escribirlo pero con nuestras palabras.

Ya hay 20 estudiantes y 3 niños jugando por el salón. Segundo y tercer ciclo leen por sí mismos el texto nuevamente, con la consigna de escribir las palabras claves del texto, colocar un título que dé cuenta de lo que trata cada párrafo y luego hacer un resumen. Primer ciclo realiza dos actividades: la escritura de epígrafes correspondientes a imágenes centrales del relato y un dictado al docente, concluyendo acerca de los sucesos del 1° de mayo de 1886. Una de las docentes, Anahí, trabaja con segundo y tercer ciclo, mientras que Diego trabaja con primero, entrega a cada integrante de la mesa de primer ciclo una fotocopia con fotos que representan momentos centrales de la historia relatada en el texto que se ha leído. Lo lee nuevamente con detenciones, para reconstruir entre todos lo más importante, lo que refiere a cada una de las fotos. Se invita a cada quien a escribir 'como sepa' el epígrafe para cada foto.

Norma escribe para la foto en la que figura la marcha: 1 DE MAYOSEISO UNA MARCHA

Delia, para la referida al volante que se repartía en la marcha: VOLATE

Felisa escribe y lee: LOSAORKANLOSTRABJADORES -Los-aorkan-a-los-tra-ba-j-dores.

D: Ahora vamos a escribir una conclusión, ¿qué es una conclusión? Una conclusión es lo que nos queda claro, algo que cierra. Si ustedes tienen que sacar una conclusión sobre lo que pasó el 1° de mayo, ¿qué dirían?

Se transcriben sólo algunos ejemplos dados los límites de espacio.

Reina: Por hacer huelgas, por reclamar a los trabajos...

D: Me van a dictar a mí la conclusión, algo que cierre el trabajo.

No copien porque voy a borrar un montón de veces.

Feli: Los trabajadores reclamaban los derechos.

D escribe y lee señalando el texto con su dedo: LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS

D: ¿Qué más quieren decir de esto?

Reina: Yo quiero decir algo, acá adentro de la villa, nosotros mismos entre hermanos de Bolivia nos esclavizamos, nos explotamos entre los pobres.

D: Vamos a ordenar la charla. Lo que vos querés decir, Reina, es que hoy, acá, también los trabajadores reclaman sus derechos, eso también pasa. Voy a escribir esta idea acá. Para eso, para separar un tiempo del otro, voy a poner un punto. (Escribe punto) ¿Qué pongo?

Eli: Ahora pasa lo mismo que en los años pasados.

D lo escribe y lee. Luego dice: ¿Y qué es lo que pasa? ¿Qué es lo mismo? Escuchen esto: para explicar, voy a usar otra cosa...

Feli: Punto.

D: Dos puntos. Uso los dos puntos para explicar.

Feli: ¿Por qué dos puntos, maestro?

D: Uso los dos puntos para explicar la idea anterior, ¿qué es lo mismo que pasaba?

Palmira: Explotación.

D: ¿De qué? ¿A quiénes?

Eli: A la gente.

-En la Villa 11-14.

D: ¿Y cómo ponemos que pasa acá en la villa?

Silencio.

Diego lee con señalamientos:

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS:

D: ¿Qué es lo mismo que pasa? ¿Qué pongo?

Reina: Explotación a la gente.

D lo escribe.

Feli: La gente trabaja más horas.

D: ¿Y cómo lo pongo?

Lee de nuevo todo.

Feli: Hacen trabajar muchas horas y no hacen recorte de horas.

D: Voy a usar una coma, entonces. Escribe y lee:

TRABAJOS DE MUCHAS HORAS

Feli: Más que 8 horas.

D: En lugar de 8 horas...Lo voy a leer a ver si quedó bien:

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS: EXPLOTACIÓN A LA GENTE, TRABAJOS DE MUCHAS HORAS EN LUGAR DE 8 HORAS

Eli: No dijiste punto.

D: Tenés razón (lo escribe)

Les pregunto en qué fecha fue que sucedió el reclamo del 1º de mayo. Silencio, no recuerdan. Diego recuerda la fecha y les pregunta si hace falta agregar cuándo fue. Se discute y se decide agregar FUE EL PRIMERO DE MAYO DE 1886.

D: Esta es nuestra conclusión, lo que nos queda claro. (Lee)

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. FUE EL PRIMERO DE MAYO DE 1886.

AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS: EXPLOTACIÓN A LA GENTE, TRABAJOS DE MUCHAS HORAS EN LUGAR DE 8 HORAS.

D: Creo que la conclusión hace falta copiarla.

Tras copiar la conclusión, se realiza un intercambio acerca de lo que cada grupo hizo:

-Segundo y tercer ciclo: resumen, conectores, lectura de una compañera.

-Primer ciclo: lectura y conclusión.

D: Cuando trabajamos en historia, ¿qué aprendemos?

-Ciencias sociales

-Y lenguaje.

D: Estudiamos historia y a la vez escribimos y leemos; trabajamos las dos cosas a la vez, los dos proyectos a la vez.

Como ilustran los fragmentos compartidos, el proyecto de estudio acerca de los sucesos del 1º de mayo permite trabajar distintas situaciones didácticas de lectura y escritura para las personas en proceso de alfabetización inicial: lectura a través del docente, escritura por sí mismos, escritura a través del docente. El maestro comienza realizando una práctica habitual: la reconstrucción colectiva de la memoria, una 'actividad de recordatorio' —como la llama una estudiante—. que permite contextualizar el trabajo, entrar en tema, tomar conciencia de lo realizado, convocar al grupo a la tarea. Tras esta actividad que nuclea a la totalidad de los estudiantes, se diversifican las propuestas según los ciclos. Para primer ciclo, en proceso de alfabetización inicial, se propone la escritura de epígrafes 'por sí mismos' a partir de volver a leer el 'texto difícil' a través del docente y luego la escritura de una conclusión en forma delegada. En la escritura de epígrafes no hay corrección por parte del docente, ya que el propósito didáctico es fomentar la escritura desde los propios niveles de conceptualización. La escritura de la conclusión permite recuperar los hechos históricos más importantes, seleccionarlos y ordenarlos en un texto comprensible; lo que obliga a ponerse en el lugar del lector —como escritores—. Permite a su vez la reflexión acerca de la cohesión y coherencia del texto y el uso de los signos de puntuación, en la misma práctica de escritura, a través de las verbalizaciones, explicitaciones y señalamientos del docente. Permite también la copia con sentido: registrar el texto elaborado colectivamente, un texto cuyo contenido se conoce.

Por último, se realiza otra práctica habitual: tender puentes entre los fenómenos que se estudian y la vida personal (compartir, en este caso, los trabajos que realizan los integrantes del grupo y comparar o explicitar las condiciones laborales en las que están inmersos, con respecto al fenómeno estudiado), así como tender puentes entre lo trabajado por cada ciclo, al compartir en plenaria las actividades realizadas. Ello posibilita la construcción de lo grupal, habilitando las diferencias de niveles y trayectorias de aprendizaje como un aspecto característico de este tipo de oferta de terminalidad educativa.

LUCHA HISTÓRICA POR LA DIGNIDAD DEL TRABAJO: Escritura de rótulos y epígrafes





Escritura de rótulos (YouTube)

<https://www.youtube.com/watch?v=Tj2r9nkIUg&t=22s>



Link 3: Proyecto "La dignidad del trabajo"

2. Proyecto: DERECHO A LA SALUD ¿QUÉ SERVICIOS DE SALUD SE OFRECEN EN LA SALITA?

Este proyecto parte de la necesidad de guardar memoria sobre los distintos servicios ofrecidos por la unidad sanitaria del barrio (CESAC N°40). Para esto se avanzó en la necesidad de entrevistar a los referentes de "la salita" (director, trabajadora social, administrativos); aprender a tomar notas (tanto colectivas como individuales) bajo la premisa de "saber jerarquizar la información en un texto breve", visitar la salita a los efectos de recabar la información necesaria y seleccionar la información para elaborar un volante que sería distribuido en el barrio. Su propósito comunicativo, entonces, fue la elaboración de un folleto (tríptico) que diera cuenta e informara sobre los distintos servicios ofrecidos por la

unidad sanitaria del barrio con sus consiguientes días y horarios. En este sentido, convocaba al compromiso en la difusión de información segura y confiable de los servicios y horarios de atención de las prestaciones de la salita del barrio entre los vecinos.

Sus propósitos didácticos fueron: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura, b) explicitar el uso de la escritura para guardar memoria, c) abordar la escrituras de notas – tanto colectivas como individuales— para jerarquizar y seleccionar información, d) organizar la información en un texto breve y fácilmente comunicable, e) participar de variadas situaciones de lectura y análisis de textos expositivos, f) planificar, producir, revisar y publicar un texto expositivo (folleto), g) realizar lecturas exploratorias y selectivas de textos en variados portadores (impresos y virtuales) para identificar y sistematizar la información que les serviría en la producción del texto, h) identificar y sistematizar las características y recursos de la lengua que se presentan en textos expositivos, i) revisar, comparar y editar un texto con imágenes en el que se considerara la distribución de información, el uso de tipografía y otros recursos paratextuales, j) utilizar el ordenador para acceder a información, seleccionar recursos y editarlos, k) apreciar el uso de los recursos TIC como herramienta que permite acceder a información escrita y gráfica, así como escribir, corregir, editar.

Lunes 16 de mayo de 2016

D: Vamos a pensar preguntas para hacer la entrevista en la salita. Vamos a anotar las distintas preguntas en los pizarrones. ¿Qué queremos saber de la salita nº20?

Vilma: Si todos los días dan turno.

D: ¿Así lo preguntaríamos? Pensemos bien cómo vamos a formular la pregunta, hagamos de cuenta que somos periodistas o investigadores.

Feli: ¿Qué días hay turnos?

-El otro día fui a pedir turno para podología y me dijeron que ahí no había esa especialidad, que tenía que ir al hospital.

Anahí (A): ¿Qué deberíamos preguntar primero?

Dina: ¿Qué especialidades atienden en esa salita?

D: Muy buena pregunta.

Anahí escribe en el pizarrón y lee:

1. ¿QUÉ ESPECIALIDADES HAY EN ESTA SALITA?

D: Nos quedó pendiente la pregunta de los turnos...

Dina: ¿De qué hora a qué hora dan turnos?

-¿Y qué días?

D: ¿Se la dictan por favor a la señorita?

-¿Qué días dan turnos?

-¿Y de qué hora a qué hora?

A: ¿Cómo lo podemos decir?

-¿En qué horario?

A: ¿Así está bien la pregunta? A ver...

(Escribe y lee) 2. ¿QUÉ DÍAS DAN TURNOS Y EN QUÉ HORARIOS?

Los estudiantes asienten. Dina levanta la mano:

Dina: Por ejemplo, si uno va por primera vez, si se puede sacar turno.

D: ¿Cómo se formularía?

-Si se puede sacar turno sin historia médica.

D: Eso se llama 'historia clínica'.

Feli dicta: ¿Puedo sacar turno sin historia clínica o sin DNI?

D lo escribe: ¿Qué más podemos preguntar?

Se continúa con esta dinámica hasta elaborar la guía completa de preguntas.

D dice que va a imprimir las preguntas para que mañana se las distribuyan y todos puedan elegir alguna pregunta para hacer.

D: Algo importante: ¿Cómo nos vamos a acordar de las respuestas?

Eli: Hay que anotar.

D: ¿Para qué las vamos a anotar?

-Para no olvidarnos.

D: Eso se llama 'tomar notas'. ¿Alguno de ustedes toma notas?

¿Qué sería?

Feli: Anotar el turno de los médicos.

D: Vamos con esa consigna mañana: anotar para no olvidarnos.

Sabina: Yo no sé escribir, por eso no voy a ir.

D: No hace falta que todos escriban, se puede repartir la tarea: el que no escribe por sí mismo, le dicta al compañero, escribe con un compañero. ¿Y vamos a anotar todo?

Eli: No, lo más importante.

A: ¿Alguna vez tomaron nota de algo de la tele?

Eli: Recetas.

D: Tomar notas es algo que hay que aprenderlo. Por eso vamos a practicar.

Lunes 30 de mayo de 2016

Se observa un video sobre los sucesos del 25 de mayo de 1810 y se realiza una toma de notas conjunta en el pizarrón, a modo de práctica.

D: El tomar notas puede venir de un video, de una clase, o la entrevista de mañana en la salita. Lo que queremos aprender ahora es a tomar notas, para algunos por primera vez en nuestras vidas. Mañana vamos a hacer un montón de preguntas, vamos a anotar lo más importante, no todo lo que nos diga el médico. Es importante lo que vamos a hacer mañana: conocer la salita y los servicios de salud que ofrece, y para el proyecto 'Escribir mejor' vamos a aprender a tomar notas. Y el viernes vamos a leer las notas entre todos y las vamos a juntar. ¡Flor de desafío el de mañana! Y recuerden que el que no se anima a escribir, le dicta a un compañero la información importante.

Martes 31 de mayo de 2016

Visita a la salita de salud. Cada quien recibe un papel con una de las preguntas elaboradas colectivamente. Se arman parejas en las que uno se ocupa de tomar nota (quien ya escribe por sí mismo) y otro (que aún no) le dicta la información importante.

Viernes 3 de junio de 2016

Se observan las fotos que se han tomado, acompañando la entrevista en la salita. Fotos que muestran la toma de notas y fotos que capturaron información de los servicios que allí se brindan. A medida que se ven las fotos, se hacen comentarios sobre quién estaba tomando notas, las caras de concentración, la escritura de a dos, Sabina leyendo su pregunta (quien había dicho que como no sabía escribir, no iba a ir).

D: Ahora vamos a concentrarnos en un trabajo difícil pero lindo: juntar todas las notas que tomamos en la salita. Porque lo que no escribió uno, tal vez escribió el otro. Entre todos vamos a ir armando una sola gran nota. Entonces, vamos a compartir lo que escribió uno, lo que escribió el otro, y quien no escribió puede decir lo que se acuerda. ¿De qué nos sirven las notas?

-Para acordarse.

-Para saber.

Fausto: Deberíamos poner un afiche.

D: Vamos a tomar la idea de Fausto, vamos primero a anotar todo en el pizarrón y después lo pasamos a un afiche. El que escribió notas va a ir leyendo y el que no, se concentra en recordar. Vamos a empezar por quienes tomaron notas y el resto piensa qué es lo más importante.

Cada quien va leyendo y la docente Anahí va escribiendo en el pizarrón la información que se decide es importante. Se trabaja así con todas las notas. Quienes aún no escriben por sí mismos, participan agregando la información que recuerdan.

D: Entonces, ahora terminemos este primer borrador. Repase-
mos los pasos que seguimos para esta escritura: primer paso,
compartimos las notas que tomaron ustedes o que nos acordamos.
Segundo paso, el borrador que hicimos con Anahí. Tercer
paso, corregir el borrador para ver si está OK con el director de
la salita que viene la semana próxima, y hacer el afiche. Incluso
podemos hacer en la compu un afiche chiquito, un volantito para
que tenga cada uno.

A: *Y se puede repartir a los vecinos.*

D: *Repasamos los 3 pasos... ¿Primer paso cuál fue?*

-Tomar notas.

D: *¿Segundo paso?*

-¿El borrador?

A: *Pusimos en común.*

Fausto: *Todo lo que escribimos cada uno.*

D: *¿Tercer paso? ¿Qué vamos a hacer con el borrador?*

-¿Mejorarlo?

D (asiente): *Cuarto paso y paso final, armar el afiche y los volantes.*

Al terminar la clase Juana dice:

Juana: *Ta muy linda la clase hoy, aprendimos mucho. No escribi-
mos tanto, pero aprendimos mucho.*

El proyecto de salud permite trabajar la escritura delegada tanto a través del docente para la elaboración de la guía de entrevista y la toma colectiva de notas, como a través de un compañero que ya escribe alfabéticamente, quien se hace cargo de dicha tarea en un proceso conjunto. Permite reflexionar acerca de la lengua que se escribe: ¿Cómo formular por escrito una pregunta? ¿Qué significa tomar notas? ¿Cómo potenciar esta práctica? ¿Para qué sirve? ¿Para qué se usa en la vida cotidiana? En este sentido, permite hacer ejercicios de esta práctica social y comunicativa, explicitando los diversos pasos de escritura que dicha práctica conlleva: tomar notas, poner en común, hacer borradores y corregirlos hasta plasmar la información seleccionada y ordenada en un formato y un soporte capaz de ser difundido. La explicitación de propósitos comunicativos y didácticos en cada proyecto permite

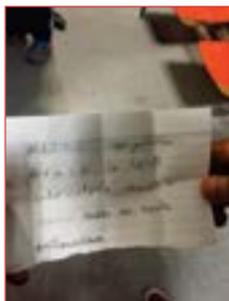
además comenzar a romper representaciones recurrentes en la población joven o adulta sobre cómo se aprende a leer y escribir o al servicio de qué está la escritura en el aula: permite pasar de demandar sólo copiar para aprender, a reconocer que 'se aprendió mucho a pesar de no escribir tanto', que escribir a través de un otro también es escribir, que aprender acerca de la lengua que se escribe es parte fundamental del proceso de alfabetización.

Invitamos a sumergirnos brevemente en el uso de la agenda como actividad habitual.

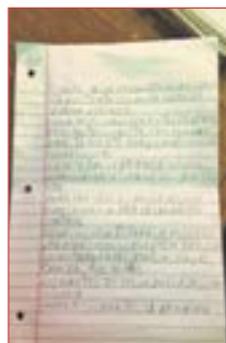
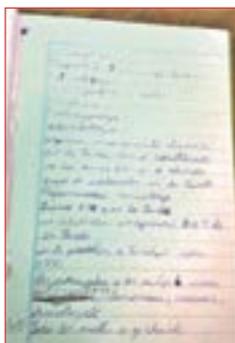
DERECHO A LA SALUD: Toma de notas



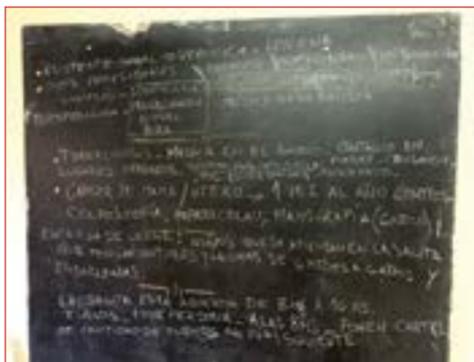
DERECHO A LA SALUD: Toma de notas. Escrituras en parejas



DERECHO A LA SALUD: Toma de notas



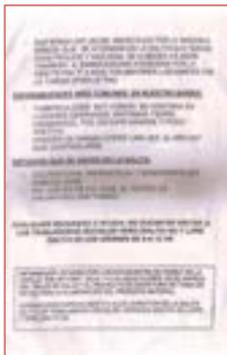
DERECHO A LA SALUD: Toma de notas. Escritura delegada



DERECHO A LA SALUD: Toma de notas. Chequeo de la información



DERECHO A LA SALUD: Trabajo de escritura y edición para publicar



[Link 3: Proyecto "El derecho a la salud"](#)

3. ESCRIBIR MEJOR A TRAVÉS DEL USO DE LA AGENDA PERSONAL

La agenda permite construir un ambiente alfabetizador “portátil y transportable” con palabras seguras —nombres, días de la semana, meses—, a partir de las cuales reflexionar sobre las relaciones entre oralidad y escritura, y a partir de las cuales comenzar a realizar análisis sobre las partes, como fuente de escritura de nuevas palabras. Comienza como una secuencia el primer mes de clases, de uso al conocer el género, para convertirse en una situación habitual que será utilizada de manera permanente durante todo el año. Permite la exploración lectora, la anticipación del significado de los textos en un contexto acotado cuya información se conoce, la escritura por uno mismo y la copia con sentido. Todos los ciclos trabajan aquí, realizándose intervenciones específicas para quienes aún no escriben convencionalmente por sí mismas. Este proyecto ha sido adecuado a la población adulta, desde uno existente en niños (Escuelas del Bicentenario, 2008). Escribir en agendas tiene como propósito recordar y planificar diversos eventos o algunas actividades que se consideren relevantes (cumpleaños, teléfonos, compromisos asumidos, datos de personas significativas). Debe respetar la condición didáctica de ser un portador con información “segura” en manos de los estudiantes, o sea, posibilitar saber lo que allí está escrito (por ejemplo, los días de la semana, los meses, los datos personales). El propósito comunicativo de este proyecto —que luego se vuelve actividad habitual— es la confección de una agenda personal de uso cotidiano para registrar eventos significativos, para guardar registro y memoria de ellos. Como propósito didáctico, permite: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura, b) reconocer la función social de la escritura para guardar memoria, c) reconocer y producir el propio nombre y el de compañeros, como palabras seguras fuente de comparación y nuevas escrituras, lo que promueve avanzar en la reflexión sobre el sistema de escritura alfabético.

Lunes 30 de mayo de 2016

El docente entrega las agendas a cada uno de los miembros del grupo. Se recuerda en forma colectiva que son para registrar, anotar cumpleaños, turnos de médicos, datos personales. Va mostrando las distintas partes a medida que describe qué contienen las agendas.

D: ¿Qué serían datos personales?

-Nombre

-Apellido

-Documento

D muestra que al final de la agenda se pueden agregar direcciones y teléfonos de los compañeros y datos útiles del barrio.

D: ¿Qué podríamos poner como dato útil del barrio?

-El barrio como es acá.

-Direcciones.

D: Por ejemplo, la dirección de la salita, a la que vamos a ir mañana.

-Misa.

-Reuniones.

D muestra otra parte de la agenda en la que se puede registrar el recorrido lector, para anotar lo que se va leyendo en clase, más un apartado de lo que se quiere aprender, y otro para anotar lo que ya se aprendió.

Muestra que la agenda atrás tiene el logo del PAEBYT.

D: ¿Qué cosa agendaríamos esta semana?

-Que vamos a la salita.

D: ¿Y cuándo lo agendaríamos?

-Hoy.

-Mañana.

D: De hoy para mañana. Hoy lo agendaríamos pero vamos mañana.

Lo primero que vamos a hacer es buscar el día de hoy, por favor...

Cada uno busca en la agenda la fecha para agendar.

Sabina, una mujer de más de 65 años en proceso de alfabetización inicial, se pone seria. D le pide que busque 'mayo', ella pone cara de que no sabe. D le dice que 'mayo' empieza como 'mamá', que le va a escribir 'mamá'. Sabina saca un papelito y se lo da, para que él escriba. Él le escribe /MAMÁ/ y va buscando con ella, mes por mes, a ver si empiezan igual o terminan igual, mirando y comparando las escrituras, leyendo para ella cada mes, hasta que encuentran el mes de mayo. D le dice que ahí tiene que escribir, en la fecha de hoy, 'salita 20' y se lo escribe en el papel para que lo copie. Sabina copia allí /SALTA/. Una vez que termina, cuenta cuántas letras escribió y cuántas hay en el modelo: "falta", dice. Mira letra por letra, borra y escribe la palabra completa. Le pregunto si conoce algún nombre que empiece igual que 'salita'. "No, yo no sé", responde.

Marcela: ¿Sabe cómo se escribe su nombre?

Sabina asiente y escribe: /SABINA/

M: Mire, 'sabina' y 'salita' empiezan igual.

S: Con esta y con esta (señala las letras /S/ y /A/)

M: También terminan igual.

S: Con la 'a'.

M: 'Sabina', 'salita'...y las dos llevan la 'i' (le señala)

Sabina mira y asiente.

Volvemos a mirar la agenda y le muestro que en cada mes se repite el mismo formato: nombre del mes, días de la semana, números. Señalo y verbalizo en varios de los meses, los días de la semana. Le pido a ella que los lea en otro de los meses.

M: Acá arriba, en cada hoja y en esta letra más gruesa, siempre figuran los meses (le muestro y leo cada uno), y acá (señalo las escrituras de los días de la semana), siempre figuran los días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo, siempre igual.

En esta franja, ¿dónde dirá 'lunes'?

Sabina señala convencionalmente.

M: ¿Y acá qué dirá? (Señalo /MARTES/)

S: Martes.

M: ¿Y acá? (Señalo miércoles y así sucesivamente, Sabina verbaliza convencionalmente)

Pasamos la hoja hacia el mes siguiente y así sucesivamente. Vemos que 'martes' y 'miércoles' empiezan igual, que 'sábado' empieza igual que 'Sabina'.

Martes 7 de junio de 2016

D: Si bien lo explicamos el otro día, la nuestra es una agenda personal (señala el texto AGENDA PERSONAL), ¿qué significa?

-Que es nuestra.

D: Si ustedes la quieren pintar, lo hacen, si la quieren forrar con tela, lo hacen, si no quieren hacer nada, no hacen nada. En esta agenda, como es personal, ¿voy a anotar sólo cosas de la escuela?

-No.

¿Qué puedo anotar que sea personal?

Feli: Números de teléfono de los compañeros, o de los profesores.

D: ¿Y puedo anotar de gente mía, vecinos o familiares?

-Sí.

D: Por eso una agenda no va a ser igual a otra. Podemos anotar actividades personales también. A ver, busquemos el mes de junio, cada uno busque el mes de junio en su agenda.

Feli, Delia, Marcelo, Juana y Reina, todos en proceso de alfabetización inicial, encuentran enseguida el mes de junio (Reina lo hace mirando a Juana)

D: ¿Cómo te diste cuenta Reina que ahí decía 'junio'?

R: Con la 'ju' y con la 'ni' y con la 'o' (señala cada sílaba)

D: Vamos a trabajar nosotros (señala el texto y lee), "esta agenda pertenece a...", ¿qué pondríamos ahí?

Feli: Mi nombre.

Cada uno escribe su nombre (todos lo hacen en forma convencional).

D: Abrimos en la primera página, ¿qué va en la primera página de la agenda?

Dice:

DATOS PERSONALES

NOMBRE:

APELLIDO:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

PROFESORES:

INSTITUCIÓN:

Feli: Nombre. Nombre, dice acá (señala NOMBRE)

Delia: Apellido, dice acá (señala APELLIDO) y dirección (señala DIRECCIÓN)

Delia escribe su nombre y apellido.

Delia: Dirección, ahora.

D le pregunta si se acuerda en qué manzana y número vive y ella dice que sí.

D: ¿Se saben la manzana y el número de memoria? Para que les quede prolijo en la agenda, vamos a escribir primero en una hojita y después la pasan.

Delia escribe MACANA por 'manzana'.

Feli escribe MANZANA

Diego propone comparar cómo cada una escribió 'manzana'

Delia mira ambas escrituras.

Delia: La 'zeta' puso. Y la 'ene'.

Le pido a Delia que lea su texto.

/MA/ /CA/ /NA/: -man za na

Le pido a Feli que lea el texto de Delia.

Feli: 'macana', dice.

Delia vuelve a leer en su escritura: 'manzana', dice.

Feli vuelve a decir que ahí dice 'macana'.

Diego le tapa las partes del texto y le pide a Delia que lea:

/MA/: -ma

/CA/: -ca

/NA/: -na

Delia: Ah, si lo leo así, sí es 'macana'

Hablamos de cómo suena la letra /C/ cuando está seguida de una /A/ o una /O/ y cómo si está seguida del resto de las vocales, y que por eso ella la leía como 's'.

D: Usar nuestra agenda tiene que ver con nuestro proyecto 'Escribir mejor'.

El trabajo con la agenda personal permite aprender el uso de un soporte habitual de escritura, que se convierte en un 'ambiente alfabetizador' móvil, con repertorio de palabras seguras que permitirán escribir nuevas, como los días de la semana, los meses del año, los datos personales y de compañeros. En este sentido, a partir de la lectura por sí mismos —exploraciones lectoras—. se realizan anticipaciones desde intervenciones sostenidas: buscar dónde está escrito un texto, argumentar por qué se cree que allí dice dicho texto, comenzar a establecer relaciones entre oralidad y escritura, ayudar a la toma de conciencia de dichas relaciones:

“Mirá, suenan igual, se escriben igual; esta parte empieza igual...”. La agenda permite la escritura por sí mismos, la comparación de formas escritas entre pares, la discusión argumentada acerca de cuál creen que será la escritura convencional (como muestra el ejemplo de las escrituras de Delia y Felisa para ‘manzana’); permite realizar anticipaciones de lectura que van a permitir conformar un repertorio de palabras conocidas, estables y seguras para comenzar a hacer análisis entre las partes y el todo, entre las correspondencias entre partes de los textos en relación con la oralidad; que van a permitir sostener argumentaciones a partir de índices cualitativos y cuantitativos de los textos, fomentando la interacción entre pares. La copia en el contexto del uso de la agenda —práctica tan demandada por la población joven y adulta que vuelve a un espacio educativo—. siempre es con un sentido, no una copia de palabras en el vacío, sin contexto, sino que implica la copia de un texto cuyo contenido se conoce, así como su significado personal, social o comunicativo. Se explicita aquí el propósito comunicativo de la agenda, para qué sirve a nivel social, y cuál es el objetivo didáctico de su implementación: ayudar a “escribir cada vez mejor”.

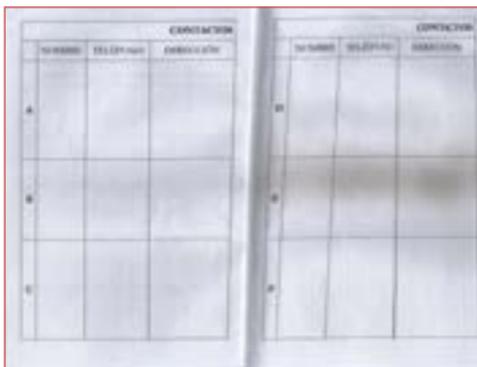
Por último, compartiremos una pequeña escena que invita a conocer la práctica de un círculo de lectores, actividad que se ejerce también durante todo el año, que se entremezcla entre el estudio de la historia y la investigación sobre el derecho a la salud.

AGENDAS PERSONALES: Ambiente alfabetizador “portátil”. Fuente segura de información



DATOS PERSONALES	
NOMBRE:	JULIA
APellidos:	SILVEIRA LARIKO
DIRECCION:	MANZANA 2. CASAS
TELÉFONO:	
DIRECCION:	SICRE SILVIA MACELA
INSTITUCION:	

AGENDAS PERSONALES: Registro de información



AGENDAS PERSONALES



[Link 3: Agenda \(Situación habitual / Ambiente Alfabizador\)](#)

Anexo 4

Retazos de vida (fragmentos)

Martes 26 de abril de 2017

Juntamos todas las mesas en una y mostramos *Retazos de vida*. Pregunto qué habrá ahí, de qué creen que es el libro por ese título.



Delia: pedazos.

Palmira (observa la tapa): manos lastimadas.

Marleni: Personas que no las dejaron crecer.

Leo la contratapa:

Este registro fue elaborado por Anahí Riso, en cambio de roles de investigadora-docente, para que Marcela Kurlat guiara la actividad. Dado que la transcripción del mismo y el análisis posterior fue realizado por Marcela, esta aparece en primera persona.

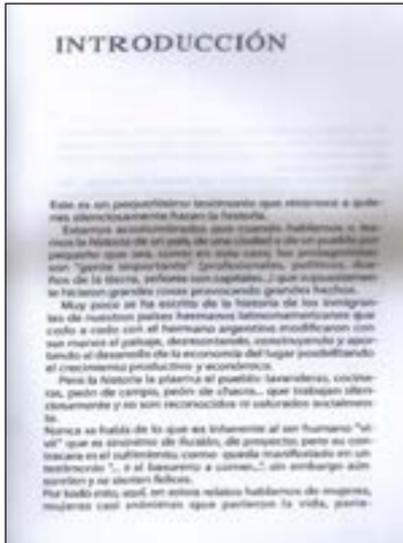


Juana: historias de abuelitas.

Feli: De las abuelas de plaza de mayo.

Marleni: Cuenta lo que pasaron, lo que vivieron. Pueden ser personas desaparecidas, que no se sabe de su vida.

Leo la introducción:



-Son historias de otras personas.

-Cuentan las experiencias, los derechos que tienen.

Marleni: Somos nosotros.

Juana: Inmigrantes, que no saben leer ni escribir.

Hablamos de las historias con mayúsculas y con minúsculas, acerca del significado de que estén con mayúsculas o minúscu-

las; de las historias de los grandes personajes y de las ocultas. Anahí recuerda el trabajo con la historia del día de la independencia, la no oficial.

M: ¿En qué se relaciona con lo que estamos haciendo?

Dina: Con lo que estamos aprendiendo.

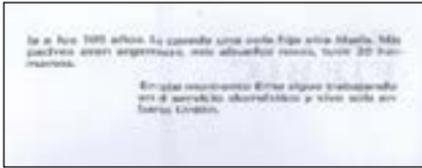
Marleni: Estamos construyendo otra historia.

-Los de atrás no somos reconocidos.

M: Acá también estamos pariendo...Y vamos a escribir un libro con las historias de cada uno y cada una de ustedes...vamos a leer estas historias, a ver si nos dan ideas acerca de qué datos contar y cómo contarlos...

Leo historia de Erna:





Comentamos el recurso de repetición que se utiliza en el texto.

M: ¿Qué datos aparecen?

-Su nombre

-La historia de los padres y abuelos.

-Cuando se casó.

-Cuando el marido la dejó.

Leo historia de Catalina González (impacta por lo terrible. Silencio)



tráedanos a Zapala porque tenemos que venir a Río Colorado porque mis padres estaban aquí y nos llamaron. Tomamos un camión maderero de Junín a Zapala con un frío bárbaro...! Y comíamos galletas vendidas de viejo que estaban, bueno llegamos a Zapala a la fonda de un vecino, teníamos plata chilena, yo le decía a mi "viejo" que no cambiana la plata, él no me decía nada, pero salieron con otros hombres y le movaron la plata llegó sin nada, él me decía que dejara de llorar que me iba a hacer mal porque estaba embarazada. Le pedí a mi esposo que de alguna manera se fuera a Río Colorado a buscar dinero para no perderlo, yo pensaba, para qué vinimos? Un señor me dijo que me pagaba el pasaje, yo le dije me está cargando? Yo me avise y le dije a mi marido andá vos, porque sino te pierdo. Pasaron ocho días y recibí una carta, no sabía leer.

Un joven me dijo que si quería yo me leía la carta, aparte me dijo que él había conocido a mi hermano Pedro González. La carta era de él, donde me decía que vaya al escritorio de la Minería donde él había trabajado para que me dieran el valor del pasaje, caminamos toda la mañana cuando llegamos al escritorio les mostré la carta de mi hermano y me dieron la plata para mi pasaje. Cuando llego a la fonda me echan por falta de pago con más cosas a la calle. Yo tenía la ropa de mis chicos en un canasto no tenía valijas, era muy pobre. Luego llegué a la estación saqué el pasaje y me senté en el suelo con mis dos hijos, observé un hombre negro y alto que se paseaba de un lado a otro me daba miedo, en un momento se me acercó y me dijo "p'ande va señora" yo le dije a Río Colorado, se me han dormido mis hijos. Él me dijo voy a ubicar cuál es el vagón que nos toca... Yo no sabía que era un vagón... El tren estaba parado en una punta del riel que estaba en el Regimiento de Zapala. Este hombre que me daba tanto miedo me ayudó con mis hijos, los subió al tren, me ayudaba a llevar al nene al baño, me convidaba comida y yo no le quería recibir nada.

Cuando llegué a Río Colorado vivimos con mi madre, yo sufrí mucho con mi madre porque ella era egoísta con

nosotros no nos dejaba progresar. Le dije a mi "viejo" lo mismo aunque sea debajo de una planta yo no puedo vivir más así. Luego fuimos a trabajar al Vifredo con mi mamá pero yo quería vivir sola porque mis padres nos sacaban la plata que ganábamos en la estancia. Luego ellos se fueron a Campana y se fueron a mi hijo Guido, le dijeron que yo era su hermana. En su madre, luego cuando mi hija más chica tenía 15 años, Guido estaba junto a toda la familia y mi hermano mayor le dice a él que recibe el regalo de su tía (yo) y mi hijo le dijo "No ella es tu madre, no tu tía.", para mí era el peor castigo ir a visitarlo y que él no me dijera "mamá" pero mi marido y mis hijos me comprendían hasta que una de ellas puso las cosas en su lugar, un día en la Colonia para el colectivo de Berdugo y le dije un joven apuesto, mi hijo Guido, me visitó varias veces, un verano me dijo: "Mamá porque no te casaste con mi papá?... Yo le contesté porque tú naciste de una violación, tu padre que tenía 40 y tantos años y yo tenía 15 años. En el año en que pusieron la bomba en la AMIA, me vine a vivir a Blanco Uruguay.

Guido se casó, luego hace cinco años murió en un accidente... y hace tres años murió mi marido, lo más querido de mi vida. Nunca tuve un problema, siempre trabajé a la par de mi marido, esta es mi historia, he sufrido mucho pero estoy feliz, no tengo resentimientos.

Catalina está jubilada y con eso le alcanza para vivir bien, vive sola, pero ella no siente miedo ni nada, está acompañada siempre por alguien... sólo ella lo sabe y piensa que es el "viejo" que desde el cielo la sigue cuidando...

Diego: ¿Qué les pasa cuando escuchan estas historias?

-Da pena

-A muchos les pasa

D: ¿Catalina, se hubiera imaginado que se escribiría su historia?

M: A veces, aunque la historia sea muy dura, puede contarse de una manera poética, puede servir a los demás, a personas que se conmuevan, que se sientan reflejadas ahí...

Muestro fotos. Están dentro del libro, las de las manos, las de la tapa.



-Se nota que trabajaron mucho y duro.

Mostramos que esas manos de la foto son las que se eligieron para dibujarse en la tapa, las que Palmi decía que estaban sangrando.

Comprobamos que no son historias de las Abuelas de Plaza de Mayo, sino de abuelas como muchas de ellas.

Muestro el árbol genealógico que aparece dentro del libro, les pregunto si saben qué es, si alguna vez escucharon ese nombre. Dicen que no. Fausto busca en el diccionario: "ascendientes, origen de familia, de filiación".

Decimos que el árbol genealógico recupera quién es uno, los padres, abuelos, hermanos, hijos.

M: ¿Por qué se llamará árbol?

-Por las raíces.

-Porque tiene muchas ramas.

-Porque es como una guía, se expande.

Juana busca en su cuaderno historias que escribió el año pasado: de Rosa, de su primer parto. Le decimos que como tarea, busque todos los fragmentos, para elegir cuáles recuperar o reescribir para el libro, integrándolos.

Cada uno puede ir pensando qué quiere contar y cómo. Iremos leyendo distintas historias para tener distintas ideas para la producción del propio libro.

Anexo 5

Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: EJE 1. Quiénes somos como personas jóvenes y adultas que no han terminado la escuela primaria aún

Propuesta	Situación didáctica y foco de trabajo
Análisis de motivos de deserción y reinserción a la escuela primaria, desde las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las razones de no haber podido ir a la escuela o no haberla podido terminar de niños? ¿Cómo fue la decisión de volver como joven/adultx?	Intercambios orales.
Lectura del texto "Retazos de vida".	Lectura delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito.
Lectura de un texto difícil: "Cifras y estadísticas de analfabetismo".	Lectura delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito. Intercambio entre lectorxs.
Registro de datos sobre el analfabetismo a nivel mundial, en América latina, en Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires, en un cuadro de doble entrada para sistematizar información.	Copia con sentido (Lectura y escritura por sí mismxs). Leer y escribir en contexto de estudio.

<p>Trabajo sobre representaciones sociales sobre factores de exclusión de la escuela.</p> <p>Lectura delegada de frases sobre razones de abandono de la escuela, entre compañerxs agrupados según distintos niveles de conceptualización y posterior intercambio.</p>	<p>Lectura delegada.</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito e intercambios orales.</p>
<p>Escritura en parejas de un texto de opinión luego de todo lo trabajado: <i>¿Qué opinamos ahora, tras los datos estadísticos y las frases trabajadas?</i></p> <p>Agrupados por niveles de conceptualización distantes entre sí.</p>	<p>Escritura delegada (a compañerx).</p> <p>Trabajo de escritura con foco en el lenguaje que se escribe.</p>
<p>Escritura de anécdotas sobre el paso por la escuela. Escritura de un texto breve sobre recuerdos o anécdotas de la experiencia (o ausencia de la misma) de escuela.</p>	<p>Escritura por sí mismxs o delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>

Es importante aclarar que el texto fue leído previamente varias veces, con detenciones y explicaciones por partes, ya que la primera reacción del grupo frente al mismo fue de "no entender nada". Se aclaró que esta es una práctica habitual para abordar este tipo de textos difíciles entre todo tipo de lector.

Ejemplo de trabajo sobre texto estadístico: Segundo y tercer ciclo

Martes 18 de abril de 2017

Lectura del siguiente **texto**:

Aún hoy existen 774 millones de personas analfabetas en el mundo, dos tercios de las cuales son mujeres. En América Latina y el Caribe el analfabetismo abarca a 35 millones de personas jóvenes y adultas, acentuándose tal situación por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria (UNESCO, Documento preparado para la CONFITEA VI, México, 2008).

En Argentina usualmente esta problemática es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos elaborado para la CONFITEA VI denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent agudizan estos datos. Según el censo de 2010, si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12,76 % de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,77 % de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un 3,3%, lo que implica a 66.648 personas, si tomamos a la población total de la ciudad de 15 años y más con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el 9% se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. En la población sin NBI este porcentaje se reduce a un 3%. Los datos son más significativos para el nivel secundario: entre las personas provenientes de hogares pobres, el 56% no ha podido concluir los estudios de nivel *medio*, mientras que dentro de la población proveniente de hogares no pobres, el 28% está en esa misma situación. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer el nivel primario. Si agregamos a estos datos el hecho de que el censo abarca a la población entre 15 a 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aún más.

(Fuente: Tesis doctoral de M. Kurlat)

Aunque en Argentina, desde la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06), el nivel secundario sea obligatorio, la realidad aún del ejercicio del derecho a la educación está muy lejos de cumplirse.

Se reflexiona oralmente sobre los impactos, las razones que pueden influir en dejar la escuela, la idea de educación como derecho (ya que la mayoría culpa a los padres, a sí mismo...después a la escuela, con ayuda, y después al gobierno, con mucho impulso nuestro).

Leen el texto nuevamente y responden las siguientes preguntas: "¿Por qué creés que tantas personas no fueron o no terminaron la escuela?"

-Por falta de economía.

Delia: analfabetas.

D: ¿Qué se dice de las personas que no saben leer y escribir?

Norma: que son vagos, flojos.

Sabi: eran pobres, no alcanzaban.

Palmira: por ejemplo, de mí, mi padre decía que las mujeres no tenían derecho a estudiar.

Fausto: Discriminación.

Julia: Mi padre decía 'mujeres no estudiar'.

Se pone a llorar, dice que ahora le cuesta, que no puede. La abraza, le muestro lo que aprendió hasta ahora, le digo que tenga paciencia, que para los adultos es más difícil...

D escribe en el pizarrón: POBREZA VAGOS MACHISMO

Retomo la idea LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO y pregunto, si es así, de quién es la responsabilidad.

-Primero, de los papás.

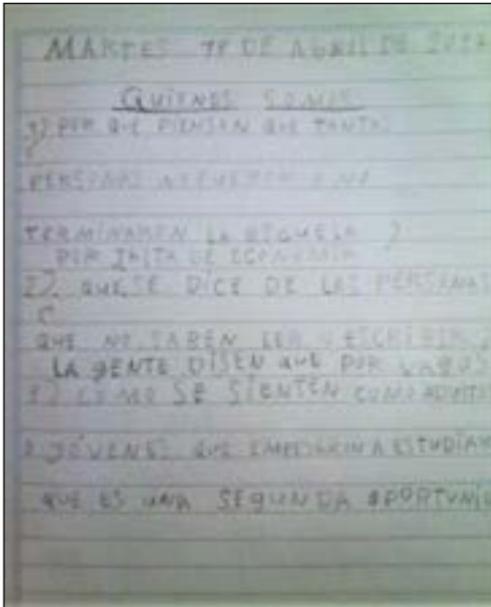
-Segundo, de los profesores.

María: Tercero, del Estado.

Se trabaja sobre estas ideas, tratando de pensar el rol del Estado como principal garante del derecho a la educación. D dice que llamó mucho la atención la cantidad de personas en el mundo que no saben leer ni escribir y dice que vamos a seguir trabajando sobre la idea de que la educación es un derecho.

D: No estamos de acuerdo con que hay 774 millones de vagos, con esta idea no estamos de acuerdo, no es lo que les pasó. Las ideas de machismo y pobreza, las vamos a seguir trabajando.

Ejemplo de escritura de opinión



¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Representaciones sobre factores de deserción.
- Reflexión sobre la propia historia escolar.
- Interpretación de un texto difícil.
- Búsqueda de datos.
- Toma de postura, construcción de opinión.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Preguntando y contraargumentando.
- Volviendo sobre el texto, retomando la lectura las veces que sea necesario.

- Tendiendo puentes entre las interpretaciones de estudiantes y la información nueva para facilitar la comprensión.
- Confrontando las representaciones con los datos.

El desafío:

- Generar la pregunta en el otro, la otra, sin 'bajar línea' desde nuestras propias ideas.
- Abordar un texto difícil con todos los estudiantes de los diferentes ciclos.

Ejemplo de escritura de cuadro: búsqueda de datos y copia con sentido. Leer y escribir en contexto de estudio

Martes 2 de mayo de 2017

Segundo y tercer ciclo trabajan completando el cuadro estadístico, bajo la siguiente consigna: "A partir de la lectura del texto, completá el siguiente cuadro, con los datos acerca de la cantidad de personas que no han podido completar la escuela".

	<i>A nivel mundial</i>	<i>América Latina y el Caribe</i>	<i>Argentina</i>	<i>Ciudad de Buenos Aires</i>
<i>Personas anal-fabetas</i>				
<i>Personas con primaria incompleta</i>				
<i>Personas con secundaria incompleta</i>				

D aclara que es un texto escrito para las universidades. Lee el texto para todxs y se va completando en el pizarrón con la participación del grupo. Lxs estudiantes leen en forma literal: "A nivel mundial 774 millones personas analfabetas". Mostramos cómo es diferente la forma de completar los datos a la forma de leer: escribimos sólo el número estadístico pero cuando leemos el cuadro agregamos "en", "hay", "de" o "no tienen": "A nivel mundial hay 774 millones de personas analfabetas".

Diego dice que en el cuadro figura Argentina pero en el texto dice "en nuestro país":

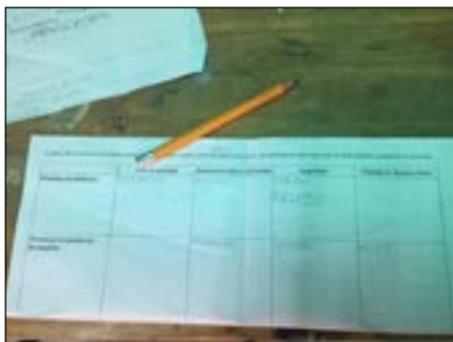
D: Entonces es muy importante saber quién lo escribió...

Juan: Ese dato no lo teníamos.

Pregunto: ¿Alguien sabe hasta qué nivel educativo es deber del Estado garantizar?

Silencio.

Contamos que es hasta el secundario por ley. Gregoria cuenta que nunca fue a la escuela pero que aprendió de los cristianos a leer. Le pregunto si lo que aprendió es suficiente para moverse en el mundo y dice que no. Marleni hizo hasta primero pero "algunas letras no me salían", comparte. Conversamos acerca de qué significa estar alfabetizados, y que toda la vida seguimos aprendiendo más sobre leer y escribir, que no es cuestión de saber las letras nada más.



¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Lectura para localizar información específica y ampliar el propio vocabulario.
- Clasificación y jerarquización de datos.
- Registro de datos en un cuadro de doble entrada a modo de síntesis de información.
- Representaciones sobre qué es estar alfabetizado.
- Concepto de derecho a la educación.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Aclarando que es un texto propio de otro nivel educativo, pero que de todas maneras se puede abordar y comprender.
- Utilizando el vocabulario específico de la ciencia.
- Mostrándose como modelos lectores y escritores de este tipo de textos.

A destacar:

- El trabajo con un cuadro de doble entrada como texto intermedio, es decir, con información a ser reutilizada como fuente de futuros textos.

Anexo 6

Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas:

EJE 2. Quiénes somos como PAEByT en Bajo Flores

Propuesta	Situación didáctica y foco de trabajo
Lectura del texto: "Nuestro barrio, un poco de historia".	Lectura delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito. Intercambio entre lectorxs.
Planificación y escritura de un texto sobre cómo cada unx lle-gó a este barrio y a este cen-tro PAEByT.	Estudiantes en proceso de al-fabetización: Escritura dele-gada o compartida con el do-cente. Estudiantes de otros ciclos: Escritura por sí mismxs. Trabajo con foco en lengua-je escrito.
Intercambio oral sobre: ¿Qué queremos decir de nuestro barrio? ¿Cómo lo presenta-ríamos a un otro? Registro del mismo en afiches mediante escritura a través del maestro.	Intercambios orales. Escritura delegada (con todxs lxs estudiantes). Trabajo con foco en lenguaje escrito.
Reconstrucción de la historia de conformación del barrio, investigación sobre servicios de salud, servicios sociales y comunitarios, oferta educati-va, cantidad de población. Ar-mado de mapeos colectivos.	Escritura por sí mismxs con foco en sistema de escritura y posterior escritura delegada.

Lectura de un texto difícil: “Los cambios en la estructura demográfica”.	Estudiantes en proceso de alfabetización: Lectura y escritura delegadas.
Primer ciclo: escritura de conclusión.	Estudiantes de otros ciclos: Lectura y escritura por sí mismxs.
Segundo y tercer ciclo: escritura de datos en gráficos para guardar memoria y sistematizar información. Trabajo con datos censales: ¿Cuánta población paraguaya, boliviana, peruana, hay en Argentina?	Leer y escribir en contexto de estudio.

Ejemplo de escritura por sí mismxs e intercambio oral sobre: ¿Qué queremos decir de nuestro barrio? ¿Cómo lo presentaríamos a un otro? Vinculado a la reflexión sobre los espacios de salud y la historia de conformación

Martes 28 de marzo de 2017

El grupo está trabajando con Vero, la trabajadora social de la salita. Hay cerca de 19 personas presentes o que van llegando: Reina, Rosa, Felisa, Delia, Juana, Juanita, Eli, Julia, Palmira, María, María Isabel, Mijael, Fausto, Sebastiana. Dos varones y tres mujeres nuevas: Juan, Pablo, un profe de fútbol de la canchita, Joana con su bebé, Ema y Fiorella.

Vero les pregunta si se acuerdan qué es la salud. Propone armar por grupos el mapa del barrio identificando espacios vinculados a la salud, y dibujarlos.

Me quedo con Rosa, Ema y Reina. Reina escribe sola ‘FERIA DOMINGO’, Ema escribe ‘BONORINO Y CASTAÑARES’, Rosa escribe ‘SALITA 40’.

Se trabaja en grupos y se expone en plenaria. Grupo Rosa, Reina y Ema:

Diego: ¿Qué dibujaron?

D: ¿Qué más?

-El parque.

-La feria del domingo.

D: ¿Y qué tiene que ver todo esto con la salud?

Rosa: Es que vendemos a veces cosas malas, a veces cosas buenas.

D: El alimento tiene que ver con la salud.

Ema: Frente a la parada del 26, hay un parquecito.

D: ¿Por qué un parque tiene que ver con la salud?

Ema: Porque hay que hacer ejercicio.

D: ¿Qué más?

Rosa: Ahí están las sombrillas de la feria de los domingos.

Vero: ¿Y qué es la Concordia?

Rosa: Una casa bailable, porque bailar nos da alegría.

D: ¿La parte de baile tiene que ver con la salud porque te movés, es así?

-Sí.

D: ¿Qué tiene que ver con la salud el puesto de comida de ustedes?

Dibujaron el de Rosa y el de Reina.

Vero: ¿El trabajo es salud?

Rosa: Sí, si no trabajamos nos enfermamos y no comemos.

Otro grupo dibujó por un lado lo que hace mal: drogas, basura, drenajes, y lo que hace bien: cancha ("Porque el deporte hace bien a la salud", argumentan), la Iglesia ("Porque hay muchas actividades diferentes ahí") y los amigos.

Anahí: Los buenos amigos, dicen acá.

D: Y a nosotros nos dibujaron...¿por qué el colegio hace bien a la salud?

Fausto: Estudiar hace bien.

D: Yo acá veo los gendarmes y acá veo la ambulancia.

-No entra la ambulancia.

-Sólo entra con los gendarmes.

Vero: Hay una que sí entra, la de la Corriente Villera. ¿Alguien sabe cuánta gente vive en la villa?

Juan: Hay que hacer un censo.

A: Ya se hizo un censo.

Joana: Esta es la villa más grande.

Vero: Es la de más extensión. Hay más gente de lo que el censo dice. El censo dice 25.000 pero los delgados calculan entre 60 mil o 70 mil personas. El barrio fue creciendo hacia arriba. ¿Antes qué había acá?

Rosa: Campo.

Vero: Es para pensar cuántas escuelas, salitas, jardines hay para tanta gente.

-Pocos.

-Conozco sólo una escuela.

-Jardín, ninguno.

Joana: Todo esto era laguna.

Palmira: Sí, laguna era.

Rosa: Esto era un basural y harto agua había. Vine hace 32 años y no había nada, todo era basural. Aquí veníamos a botar basura.

Menciona que en el gobierno de Perón sólo había una canilla.

Vero: ¿Y quién hizo los caños?

Rosa: Nosotros hemos cavado con cinceles.

Feli: Acá tiraban la tierra de los cementerios, cajones de muertos estaban acá.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Representaciones sobre la salud, sobre el barrio.
- Reflexiones y argumentaciones sobre la salud y las condiciones propias de vida.
- Construcción colectiva de la memoria barrial.
- Argumentación de las propias opiniones.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Diálogo a través de preguntas, aclaraciones, ampliación de información y pedidos de fundamentación.









Trabajo con el texto: “Nuestro barrio, un poco de historia”. Lectura delegada y por sí mismxs e intercambio entre lectorxs

Martes 26 de abril de 2017

Llega Lore, se presenta para las personas nuevas: ella es de la salita 20, cerca de las manzanas 26, 28 y 29, es trabajadora social. Trabaja junto a Vero de la salita 40, una vez cada 15 días, “para charlar de diferentes cosas que se les ocurran a ellos”. Cuenta que este año empezaron a trabajar algo de la historia del barrio. Pregunta si se acuerdan.

Ema dice: *cosas que tienen que ver con la salud del barrio.*

Diego muestra las fotos que sacó de los afiches de la vez pasada y va rememorando lo que dibujaron. Lore dice que la propuesta para este año es reconstruir, recuperar la historia del barrio.

Lore: *¿A quién le podríamos preguntar esa historia? Con Vero hicimos un texto con algunos datos que tenemos:*

Nuestro barrio: un poco de historia...

La villa 1-11-14 es una villa de emergencia de la ciudad de Buenos Aires, ubicada en la zona sur del barrio de Flores, en un área denominada como Bajo Flores. Se encuentra en frente del estadio perteneciente al Club Atlético San Lorenzo de Almagro. Su origen se dio debido a la fusión de las villas 1, 11 y 14 las cuales comenzaron a poblarse de manera progresiva en la década de 1940, otorgándole la dominación actual al asentamiento. Sus primeros habitantes provenían del interior de la Argentina y de países limítrofes al país, tras la crisis económica de 1930. A lo largo de la historia fue conocido con diversos nombres: Villa Bajo Flores, Bonorino, 9 de Julio, Perito Moreno, Medio Caño, Evita, entre otros.

Es la villa de emergencia más grande en cuanto a territorio de la ciudad de Buenos Aires y una de las mayores en cuanto a población, contándose 25.973 habitantes a 2014. Sin embargo los que trabajamos en el barrio creemos que somos más de 60000. Actualmente, la villa está formada por 31 manzanas a la que en el año 2010 se le sumaron un par de manzanas más denominadas por los vecinos 41 y 42 en la zona de Camilo Torres y Riestra.

La urbanización de la villa fue aprobada por la ley 403, aprobada el 8 de junio del 2000 por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, nunca se ha llevado completamente a cabo. Esta ley establecía que no habría desalojos y creaba una mesa de planeamiento participativo integrada por delegadxs vecinales y representantes de los distintos organismos estatales vinculados a la reurbanización.

Lo reparte. Diego lee para la mesa 1, en proceso de alfabetización inicial. La mesa 2 y la 3 leen por sí mismxs, con el acompañamiento de Anahí y Lore.

D: ¿Qué quiere decir 'fusión'?

Reina: Que se unieron en uno solo.

D: ¿Qué quiere decir 'urbanización'?

Feli: Colocar medidores, abrir calles.

Reina: Cómo la cañería anda.

Marcela: ¿Qué es una mesa de planeamiento participativo?

Feli: Se junta gente para dialogar.

Delia: Para organizar la villa.

Intercambio sobre qué los sorprendió del texto:

- Que es la villa más grande en cuanto a territorio

- La cantidad de gente que vive en la villa.

Lore cuenta que los censos no dan datos reales, porque hay pasillos en los que no entran los censistas, porque hay vecinos que por miedo no bajan a abrir.

- El cuerpo de delegados como organización de la villa.

Lore cuenta que esta es la única villa que tiene ley, que todos los que viven en el barrio tienen derecho a votar a sus delegados por manzana. La mayoría dice que los delegados han desaparecido, que no responden a la representación. Se hace un relevamiento en el grupo: quiénes votaron alguna vez, quiénes conocen a los delegados. La mayoría no.

Anahí: Acá los chicos preguntan qué es un delegado.

Gregoria: Sirve para reclamar.

Lore explica la función: cuidar por los intereses y problemas de cada manzana. Dice además que últimamente se está perdiendo la práctica de votar delegados, por los alquileres, por miedo a estar en el padrón.

Se comparan formas de organización: la villa de Lugano tiene un presidente y una organización de vecinos autoconvocados. La mayoría dice que acá sería mejor tener un presidente, Anahí y Diego dicen que el hecho de que ahora no funcionen los delegados, no significa que esa forma no funcione. Que si uno sólo tiene el poder, puede quedarse con todo, mucho más que si hay un delegado por manzana.

- Los diferentes nombres que tuvo el barrio.

Se hace otra vez la propuesta de hacer entrevistas para reconstruir la historia. Queda como tarea pensar a quiénes y qué les interesaría saber.

Juana dice: ¿cómo era? ¿Cómo ha empezado?

Lore comenta que hay un archivo histórico de 2002, que ahí se cuenta cómo antes era zona de lagunas, de descampado. También un libro de la radio, con historietas.

Diego dice que muchos venían a "Buenos Aires" y llegaban acá.

Dina: ¡Peor que en Bolivia! ¡Estaba mejor en Bolivia!

Palmira dice que le pasó lo mismo.

Reina: Cuando salgo a la ciudad vuelvo y digo "algo le falta a esto" (risas)

Diego pregunta cómo se enumeraron las manzanas y Lore responde que desde la lógica del caracol, de afuera hacia adentro. Hace un dibujo en el pizarrón para explicar. Queda la tarea, se despide.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Definición de conceptos relevantes en el texto.
- Discusión sobre formas de organización barriales.
- Recuperación de la propia experiencia como habitantes del barrio en diálogo con el texto.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Leyendo para quienes no leen por sí mismxs, acompañando a quienes sí lo hacen.
- Diálogo a través de preguntas, aclaraciones, ampliación de información y pedidos de fundamentación.

A destacar:

- La importancia de valorar la escritura como forma de guardar memoria histórica.

Ejemplo de trabajo de mapeo

Martes 23 de mayo de 2017

Hoy están presentes: Delia, Marisabel, Sabina, Palmira, Reina, Carlota, Mijael, Gregoria, Fausto, María, Juana, Carmen, Ruth, Ema, Dina, Vilma, Sebastiana, María, Elena, Rosa, Juan, Juanita y una compañera nueva.

Llego y Mijael y Fausto están trabajando en sus computadoras, pasando la autobiografía. Delia pasa la suya.

Están Vero y Lore, de la salita. Preguntan si se acuerdan a quién le hicieron entrevista la vez pasada: Delia, Juana, Marcelo. Diego dice que quien también sabe mucho del barrio es Rosa.

Ya hicieron las preguntas y la idea era replicarlas a personas referentes del barrio. Lore recuerda que empezaron a hablar de las escuelas: cuántas había, cuándo fueron creadas.

Propuesta: cada mesa tiene un mapa del barrio (3 mesas). Identificar y ubicar en el mapa los espacios educativos del barrio. Anotar los recursos educativos del barrio.

Vero trabaja con la mesa 1. Pregunta cómo se llama esta escuela, tras el silencio pide que busquen al final de la agenda. Palmi lee 'Paebyt', Reina lee qué significa cada sigla. Vero dice que estamos en la manzana 31 y pregunta qué más funciona en esta Capilla: apoyo escolar y secundario FINES.

Pregunta si saben si hay otros Paebyt en el barrio: Itatí, también hay jardín y orquesta, artesanía, mecánica y gimnasia, dice Delia. Dicen que también está la Escuela N° 12, la ubican en el mapa. Ahí funciona una escuela primaria de adultos.

Vero pregunta si saben qué es COOPA. Rosa dice que es para los jóvenes que fuman, que se 'van al mal', que su hijo estuvo un tiempo ahí. Vero dice que significa Cooperativa de Producción y Aprendizaje, que ahí se aprenden oficios: herrería, construcción, mecánica. También hay un taller de comunicación social.

Hormiguita: Paebyt, CPI (centro de primera infancia)

Niños Felices: paebyt, manzana 9.

Reina: ¿Qué es presidente Villa? (Está leyendo en el mapa PRESIDENTE ILLIA)

Marcela: Hay muchas de 'villa' ahí, pero dice otra cosa.

Reina: ¡...llia. ¿Qué es?

M: Fue un presidente argentino, y ese barrio lleva su nombre.

Juana: Falta Madre del Pueblo.

Sabina: Profe, anote Madre del Pueblo.

Delia: y El Nido, enfrente de Madre del Pueblo.

Vero: ¿Qué se aprende ahí?

Delia: Peluquería, computación.

Se hace la puesta en común de las 3 mesas, Lore y Vero completan en un mapa grande en el pizarrón.

D: ¿Se imaginaban que el barrio era tan grande? ¿Fue fácil o difícil de ubicar?

-Difícil.

-Es que sabemos caminarlo pero no ubicamos las manzanas.

Vero y Lore cuentan que no tiene la lógica de numeración lineal, porque se abrieron pasillos y en un momento cambió la numeración de cada casa ("gracias" a una institución o programa que no logro escuchar). Ellas dicen que para ellas es muy importante saber las manzanas, para poder ubicarse en el barrio.

Vilma: Muchos pasillos tiene la villa: pasillos con salida, pasillos sin salida; pasillos peligrosos y otros que no.

Cuando Lore y Vero se van, se trabaja sobre la ubicación de los puntos cardinales, cuál es el este en el barrio, cómo ver el mapa.

Martes 27 de junio de 2017

Hoy están presentes: Fausto, Amelia, Santos, Carlota, Juana, Carminia, Eva, Vilma, Dina, Cirila, Roxana, Paulina, Marleni, Reina, Jorge, Sabina, Felisa, Mijael, Julia, Gregoria y dos compañeras nuevas. Está Vero de la salita, se hace brindis por su cumpleaños. Se continúa trabajando con el mapeo de comedores, organizaciones sociales y de salud. Se forman 3 grupos, cada uno se ocupa de agregar los distintos servicios. Se mira el mapa hasta ahora, se ubican los lugares.

Sabina escribe su nombre en un diario. Diego me cuenta que por primera vez se largó a escribir sola. ¡Ahora escribe su nombre en todos lados!

Anahí: Esta es una manera de conocer quiénes somos en nuestro barrio, qué hay.

Santos mira el mapa, concentrado. Dice que lo más importante son los comedores porque no se puede vivir sin comer. Entonces, es necesario saber dónde están, para poder "asomarse".

Carlota: Hay que inscribirse para comer, no se puede asomar así como así, ¡estás loco vos!

Marleni: Hay comedores que si no vas a la marcha, no te dan comida.

Vero cuenta que existe una Red del Bajo Flores con distintas comisiones, y una de ellas es la de comedores, que se han hecho notas para que aumenten las raciones en los comedores, porque ahora dan máximo 200 raciones por comedor.

V: Y se acuerdan que leímos que en la villa hay 70.000 personas, o sea que con esta cantidad de comedores y 200 raciones solamente, no alcanza.

Vilma pregunta cómo se hace para instalar un comedor, porque ella quiere armar uno porque hay muchos chicos por su casa que se quedan sin comer. Vero explica que hay que hacer un pedido, que a veces el gobierno cubre hasta el gas y en otros casos no. Vilma se queda pensando que le gustaría informarse más a ver cómo instalarlo.

Diego: Es muy importante reconocernos en el barrio por dos cosas: porque, como decimos siempre, en el Bajo Flores también pasan otras cosas de lo que pasan en la tele...

Dina: Cosas lindas.

D: ¿En la tele salen los comedores?

-No.

D: ¿Las escuelas, los centros de salud, las organizaciones sociales?

-No.

V: Es que lo que pasa en la tele no es lo que pasa en la vida, la tele no dice la verdad.

Feli: Ya está discriminada la villa esta.

D: En el libro que vamos a escribir, una de las partes va a hablar de quiénes somos como personas que vivimos en este barrio.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Conocimiento de las instituciones barriales y sus funciones.
- Valoración de aspectos positivos del barrio, en confrontación con el imaginario habitual de la villa.
- Nociones de mapeo como sistema de representación y como fuente de información.

- Uso de fuentes de información segura (agenda) para producir nuevas escrituras o realizar anticipaciones de lectura.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Diálogo a través de preguntas, aclaraciones, ampliación de información y pedidos de fundamentación.

A destacar:

- La articulación entre el espacio educativo y los centros de salud barriales
- La explicitación del propósito de lo trabajado como parte de un capítulo del libro que se está produciendo

Ejemplo de lectura de un texto difícil y actividades diferenciadas por ciclos. Escritura delegada de conclusión y análisis de texto, lectura y escritura en contexto de estudio

Lunes 29 de mayo de 2017

Hoy están presentes: Rosa, Reina, Palmira, Julia, Sebastiana, Marisabel, Delia, Marleni, Dina, Ema, Ruth, Carmen, Mijael, Fausto, Gregoria, Juana, Santos, Carlota, Junita, Elena, Javier.

Delia cuenta que se va a Paraguay por casi un mes, Sebastiana y Marisabel a Bolivia y yo a Colombia. Empezamos a hablar de los diferentes países de América Latina, de sus diferencias en relación a la existencia y presencia de pueblos originarios. Rosa dice que en Bolivia y en México la gente es parecida, que son 'morochos y bajitos', y me pregunta si en Colombia es igual. Le digo que en Colombia también hay muchos pueblos originarios, indígenas y que su cultura es muy fuerte, igual que en México y Bolivia. Surge una charla sobre qué países conservan su cultura, cómo en Argentina se mató a gran parte de la población indígena a través de las guerras de independencia, las campañas al desierto después. Hablamos de la inmigración europea en nuestro país.

D: Vamos a leer justamente un texto difícil, que habla de los cambios de origen que sufrió la población argentina, de cómo fue cambiando la población inmigrante. Si ustedes no entienden algo, me paran.

Lee texto "Los cambios en la estructura demográfica". Para:

D: ¿Qué es un censo?

Rosa: cuando vienen a tu casa y te preguntan cuántas familias viven, y eso.

D explica qué es un censo y sigue leyendo. Para.

D: ¿Por qué aumenta la población?

Gregoria: Porque vienen de otros países.

Rosa: Vienen y tienen muchos hijos acá.

Yo agrego que progresa la medicina, que la gente vive más. Este es otro factor: la población vive más al mismo tiempo que como dice Rosa, se tienen hijos.

D: ¿Y por qué una población decrece, disminuye?

Delia: Porque se van a otros países.

Hablamos también de las epidemias y las guerras, como factores posibles. Damos el ejemplo de la Guerra de Paraguay, o la epidemia de fiebre amarilla.

D sigue leyendo. Para:

D: Si ustedes tienen que explicarle a alguien por qué en Argentina aumentó mucho la población, ¿qué le dirían?

Gregoria: Porque más inmigrantes hay acá que en otro país.

D: Porque vinieron muchos inmigrantes y además se quedaron. Acá más del 40% se quedó, cuando por ejemplo, en EEUU sólo el 16%. Ahora viene la parte de opinión: si Argentina creció como país, porque vinieron los inmigrantes...¿acá los inmigrantes en Argentina, son un problema o son una ayuda? Piensen unos minutos.

Marisabel: Una ayuda.

Sebastiana: Porque hemos venido a trabajar.

Delia: Si los que vienen no trabajan, no se va a levantar la Argentina.

Carlota: Ayudan todos los que trabajan en blanco, porque aportan al país. Los que no, no.

D: ¿Pero la culpa de los que no trabajan en blanco es del trabajador?

Carlota: No, del patrón.

Rosa: Venimos acá a trabajar. Y cuando compramos cosas, pagamos impuestos, aunque no se ve, aunque sea que no trabajamos de blanco.

Carlota: El IVA.

D: Y vos fijáte qué injusto, porque el IVA lo pagan tanto ricos como pobres.

Gregoria: Ayuda.

Delia: Sí, porque compramos de todo.

Palmira: No sé, yo no sé eso.

Carlota: Somos mano de obra barata.

Julia: Yo digo Argentina ayuda a todos porque no echa. Es mi país ahorita.

Rosa: Argentina mucho ayuda a los que hemos venido: hay comedores, comida gratis, hospitales. En Bolivia no es así.

Sebastiana y Carlota cuentan la diferencia en Bolivia antes y después de Evo: ahora antes de los 5 y después de los 60, el hospital es gratis.

D: ¿Es verdad que la gente está volviendo a Bolivia?

Gregoria, Rosa: Están volviendo y siguen llegando. A veces no se acostumbran.

Sebastiana: Cuando estoy allá y tengo que volver, vuelvo llorando y cuando estoy acá y tengo que ir, no quiero tampoco.

M: ¡Estás como partida entre dos amores! ¿Cuáles son las razones que te hacen querer quedarte allá y cuáles acá?

Sebastiana: Acá saco mis cositas y rápido vendo, y luego entro a la casa ahí nomás. Allá tengo que esperar taxi, no llega... trabajar en el campo, recién a las dos de la mañana está lista la olla, pocas horas dormir...

Se cuenta que antes en el barrio había muchos chilenos.

D recapitula que para la mayoría, los inmigrantes ayudan al país, pero no todos piensan así. Argentina exterminó y al mismo tiempo recibió la inmigración. Eso pasó y pasa en Argentina.

M: Yo pienso que no debería haber división de países, pedir permiso para entrar...sino simplemente vivir en el mundo, con fronteras libres.

D recuerda cómo pensaba Bolívar, un sólo país en toda América Latina.

D: Voy a leer la última parte.

Lee y pregunta: ¿A ustedes son los únicos que les pasó de venir?

-No.

Se dirige a primer ciclo:

D: La historia de Argentina está hecha por inmigrantes. Vamos a escribir una pequeña conclusión. Ustedes me van a dictar a mí.

Gregoria pregunta qué hace la otra mesa, Rosa le dice que están más avanzados, "porque nosotros no sabemos". Le digo que sí saben muchas cosas, pero que todavía no leen todo por sí mismas, por eso están leyendo a través de Diego y las compañeras y compañeros de las otras mesas leen el texto por sí mismos.

Carlota propone el título: INMIGRANTES EN ARGENTINA

D escribe y pregunta: ¿Quiénes vinieron primero?

-Los españoles.

D: Voy a escribir "primero vinieron los españoles"...

PRIMERO VINIERON LOS ESPAÑÓLES

D: ¿Sólo los españoles?

-No, italianos, y lo otro...

D: Y franceses, decía. ¿Se acuerdan?

Escribe: ITALIANOS y FRANCESES.

D: ¿Podemos poner entre paréntesis, "los de europa"?

M: Podemos decir europeos, en vez de los de europa...

Escribe "(".

D: Usamos los paréntesis cuando queremos aclarar algo.

(EUROPEOS)

D: ¿Qué otra cosa queremos decir del texto?

-Después de Bolivia.

D: Más tarde...

-Bolivia, Perú, chilenos, Paraguay...

D: Voy a escribir (verbaliza y lo hace)

MÁS TARDE VINIERON DE PAÍSES LIMÍTROFES (BOLIVIA, PARAGUAY)

D: ¿Qué es 'límitrofes'?

-De la frontera.

D: Hoy en día, ¿de qué países están viniendo?

Gregoria: Negritos.

Carlota: De Arabia, Siria.

D: ¿Y coreanos, chinos?

-Sí.

M: Y Senegal.

AHORA VIENEN DE CHINA, COREA, SIRIA, SENEGAL

Lee con verbalizaciones y señalamientos.

D: Argentina está hecha... ¿cómo dijimos antes?

M: Usaste una frase poética: "La historia de Argentina está hecha de inmigrantes"

Escribe y copian en sus cuadernos. Sugiero agregar los años en la conclusión, según las "olas migratorias".

Segundo y tercer ciclo trabajan con Anahí.

Responden tras la lectura del texto:

1. ¿Qué fuente de información tienen los historiadores para estudiar la población?
2. Define los siguientes conceptos:
SALDOS INMIGRATORIOS:
TASA DE RETORNO:
IMPACTO RELATIVO:
3. ¿Cuál fue el cambio cuantitativo en la población entre 1880 y 1914
4. ¿Podemos decir que Argentina es "tierra de inmigrantes"? ¿Por qué?
5. Marca en el planisferio los países que se nombran.

Gregoria copia esta tarea para hacerla en su casa, dice que ella ya sabe leer.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Representaciones sobre la inmigración en Argentina, Latinoamérica y propios procesos migratorios.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Realizando lectura con detenciones y preguntas de recuperación del sentido del texto en cada párrafo.
- Volviendo a leer para no perder el hilo.
- Ofreciéndose como escriba del grupo, para liberarlos de la reflexión sobre el sistema de escritura y poder concentrarse en lo que se quiere decir y cómo se quiere decir.
- Releyendo las producciones parciales para tomar distancia del texto, ponerse en lugar del lector y corregir lo necesario.
- Explicitando el uso de signos, desde reflexiones gramaticales.

- Verbalizando con señalamientos el texto para mostrar dónde dice lo que se sabe que dice el texto.

A destacar:

- El uso del mismo texto para todos los ciclos, con propuestas diferenciadas.
- Habilitar las interrupciones en la lectura en favor de la comprensión detallada del texto.

El desafío:

- Trabajar con el emergente, tendiendo puentes hacia el proyecto vigente, tanto para proponer situaciones de escritura, como para poner en juego y transformar representaciones sociales (en este caso, sobre la inmigración).

Anexo 7

Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: EJE 3. Quiénes somos como grupo, sumando la historia de cada unx

Propuesta	Situación didáctica y foco de trabajo
<p>Escritura de las propias biografías.</p> <p>Aprender a planificar un texto. Decisiones previas a la escritura (“Cosas que no me quiero olvidar de escribir”, Voz del texto). Construcción de un punteo o preguntas en un afiche a responder en la descripción: ¿Quién soy? ¿Qué edad tengo? ¿Con quiénes vivo? ¿Qué sucesos de mi vida quiero contar?</p>	<p>Escritura delegada o por sí mismxs.</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Planificación de la construcción de la línea de tiempo de cada historia personal.</p> <p>Escritura de una lista con los sucesos importantes de la vida, elegidos para ser contados.</p>	<p>Escritura por sí mismxs.</p> <p>Trabajo con foco en sistema de escritura.</p>
<p>Recuperación de propios recorridos migratorios: ¿Dónde nací? ¿En qué lugares viví? ¿Cómo llegué a Argentina, a Buenos Aires? ¿Cómo al Bajo Flores? ¿Con quiénes?</p>	<p>Escritura delegada o por sí mismxs.</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>

<p>Recuperación de propios recorridos escolares: ¿Fui a la escuela de niñx? Si no fui, ¿por qué? Si fui, ¿hasta qué grado? ¿Cómo llego a PAEByT? ¿Es mi primera experiencia en una escuela de personas jóvenes y adultas? ¿Cómo me siento ahora?</p>	<p>Escritura delegada o por sí mismxs. Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Relato de la propia historia. Selección de fragmentos para narrar. Escritura de una primera versión del relato según lo planificado.</p>	<p>Escritura delegada (grabación y des grabación a cargo del maestro) para los estudiantes en proceso de alfabetización. Trabajo con foco en el lenguaje escrito. Escritura por sí mismxs para quienes escriben de manera convencional. Trabajo con foco en el lenguaje escrito.</p>
<p>Relato de la propia historia. Relectura y revisión del texto escrito para verificar si se adecúa a lo planificado y para analizar cohesión y coherencia.</p>	<p>Lectura y escritura por sí mismxs para quienes escriben de manera convencional. Lectura y escritura a través del docente para quienes están en proceso de alfabetización inicial.</p>
<p>Construcción del árbol genealógico familiar. ¿De dónde son nuestros padres, abuelos? ¿Dónde está la familia ahora, en qué regiones? Armado de árbol genealógico.</p>	<p>Intercambios orales. Escritura por sí mismxs. Foco en sistema de escritura. Trabajo con el nombre propio como fuente segura de información.</p>



<p>Armado del mapa migratorio individual y luego grupal integrando todas las trayectorias del grupo.</p>	<p>Escritura por sí mismxs (mapa individual) y escritura delegada (mapa colectivo).</p> <p>Trabajo con foco en sistema de escritura.</p>
--	--

Ejemplo de planificación y construcción de la línea de tiempo. Escritura por sí mismas y delegada, lectura por sí mismas y delegada

Lunes 24 de abril de 2017

Trabajo con la mesa en la que se encuentran mujeres en proceso de alfabetización inicial: Julia, Marisabel, Gregoria, Palmira, Reina, Felisa, Sabina.

En el pizarrón está escrito HECHOS DE MI VIDA.

Diego: Para hacer la línea de tiempo de nuestras vidas, primero tenemos que planificar. ¿Qué es planificar?

Gregoria: Aprender.

D: Si yo planifico un asado para esta noche, ¿qué hago?

Gregoria: Pensar.

D: Planificar algo es pensarlo, programarlo. Entonces hoy, para planificar la línea de tiempo, tienen que escribir las cosas que no quieren olvidarse.

Escribe en el pizarrón NACÍ, como ejemplo. Menciona otros datos importantes: año en que se vuelve a estudiar, año en que se llega a Argentina, año de nacimiento de los hijos.

Pregunta: ¿Cuál es la U? ¿Cuál es la de papá?

Se fija en la agenda y escribe: MUERTE DE MI PAPÁ A LAS 3 DE LA MAÑANA (Me cuenta que fue el mismo día en que ella nació) Sabina y Julia le dictan a Diego. Hacen la línea después del nacimiento de los hijos. Diego escribe los nombres de los hijos en distintos papeles y luego les pide que identifiquen cada uno, preguntándoles: "¿dónde dice?", "¿cómo te das cuenta?", "Claro, Vilma empieza como viernes"

Sabina y Julia encuentran y ordenan, los escriben en las propias líneas de tiempo.

Felisa escribe por sí misma:

NACÍ AÑOS 1970.

VINE DE TUCUMÁN AÑOS 1986 A LA FERRER

LOS VINIMOS AÑOS 1987 PALA VILLA 1 11 14 VAJO FLORES

AÑOS 1996 EN LA CAPILLA DE MI VARIO EMPECÉ LA ESCUELA

Le pido que lea lo que escribió, le digo que 'bajo' va con B larga y le propongo corregir 'barrio' con letras móviles. Le doy información sobre la regla ortográfica de uso de la R.

Reina escribe verbalizando por partes. Ema, Norma y Sebastiana escriben por sí mismas, en forma alfabética inicial.

Se hace una puesta en común, Diego cuenta que Sabina y Julia estuvieron anotando el nacimiento de los hijos. Gregoria elige leer un hecho de su vida que anotó: "Mi nacimiento el 4 de enero de 1957" Palmira no se anima a leer, le da a Diego: "Vine a Argentina en 1985". Señala a Norma: "Norma se acordó el día en que llegó, ¿cuál fue?"

Norma: El 4 del 10 de 1998.

D: Ema, contá un hecho importante...

Ema lee: Nació mi hija en el 2001, Lizeth.

D: Sebastiana, ¿qué cosa importante escribiste?

Sebastiana: El año que entré a Argentina

D: Y también el año en que viniste a estudiar, ¿en qué año fue?

Sebastiana: 2016.

D: Felisa, ¿qué dato importante anotaste?

Felisa: Vine de Tucumán en el 86.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Ideas sobre qué significa planificar un texto.
- Escrituras desde los propios niveles de conceptualización.
- Información sobre la dimensión ortográfica.
- Aprender a planificar un texto.
- Trabajo con textos despejados (nombre propio, rótulos) para avanzar en la construcción del sistema de escritura.
- Trabajo con mapas como fuente de información.
- Escritura de listas para avanzar en la construcción del sistema de escritura.
- Reflexión sobre la propia historia (de dónde venimos hacia dónde vamos), abordaje sobre las propias representaciones como migrantes y como estudiantes para construir otras miradas posibles.
- Trabajo con textos intermedios (primeras versiones) para reflexionar desde lo escrito.
- Trabajo de revisión de las primeras versiones reparando en algunos de los aspectos constructivos del texto (lenguaje escrito).
- Información sobre las características del género que se escribe.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Para las personas que no se animan a escribir aún por sí mismas, escriben algunas opciones de textos y preguntan

¿dónde dice? ¿cuál es? ¿cómo te das cuenta? Ayudando así a poner en juego estrategias lectoras desde índices cualitativos, cuantitativos o de orden.

- Dando letras móviles para aquellas personas que ya se encuentran cercanas a un nivel cuasi-alfabético: “Te doy todas las letras que van, no sobra ni falta ninguna”, lo que ayuda a reflexionar sobre el orden en la producción escrita.
- Se ofrecen como modelos de escritura en cuanto al tipo de texto propuesto. Construyen analogías desde lo conocido a lo nuevo. Intervienen según nivel de conceptualización de cada estudiante. Solicitan relectura de las propias producciones. Brindan información sobre aspectos ortográficos. Proponen y coordinan la puesta en común valorando las producciones logradas y la construcción colectiva de conocimiento.

Para destacar:

- El uso de papeles borrador, fundamentales para animarse a escribir ‘como saben’ o ‘como les parece que va’.
- La lectura compartida de intercambio posterior, lo que ayuda a reconocerse y a valorarse en el grupo, a animarse a leer para los demás, a contar algo de sí.



[Link 7: Árbol genealógico](#)

Ejemplo de trabajo con el árbol genealógico. Escritura por sí mismxs y trabajo sobre anticipaciones lectoras en personas presilábicas

Jueves 11 de mayo de 2017

Están presentes: Elena, Ema, Sebastiana, Fausto, Vilma, Dina, Marleni, Gregoria, Sabina, Felisa, Delia, Reina, Marcelo, Julia, Mijael, Marisabel, Carmen, Anita, Juana, Juanita, Juana II.

Diego dibuja un árbol en el pizarrón, Marleni compara el árbol con la Humanidad. Gregoria con la vida: nacemos, crecemos, morimos. D escribe en el pizarrón: ÁRBOL GENEALÓGICO

D: ¿Qué es?

Silencio.

Marcela: Ya lo había buscado Fausto...

F: Sí, pero no me acuerdo.

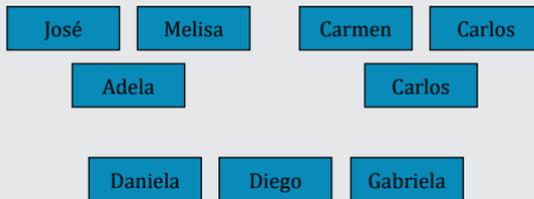
Vuelve a buscar.

Julia: Un árbol produce otra planta y otra planta.

D: Cada árbol es como una historia, nace de una semilla, crece, da nueva semilla, crece otro árbol y así... Sabina tuvo a su bebé que es Vilma, Vilma creció y tuvo a Juanito, que va a crecer y va a tener un hijo un día, y así... El árbol genealógico tiene que ver con esto, con quiénes somos, con nuestra historia.

Anahí: Es como rastrear en el tiempo de dónde venimos, cuáles son nuestras raíces, qué es lo que hace que hoy seamos quienes somos.

D dibuja su árbol genealógico en el pizarrón. Va diciendo cómo se llamaban sus padres, sus abuelos, hermanos, a medida que los escribe:



M: ¿Cuál sería la raíz y cuál la copa?

Delia: La raíz tiene que estar abajo.

D: Pero dicen que nuestros abuelos son nuestra prehistoria... entonces este árbol es patas arriba.

Fausto lee la definición que encontró:

"Serie de los ascendientes de una persona o una familia"

D agrega sus posibles hijos. Marleni: ¿Y dónde está la mamá, los tiene sólo? Risas. D agrega a Fernanda, su compañera, a su lado.

A segundo y tercer ciclo se le da de tarea para el lunes traer el árbol genealógico completo. Para ellos, la consigna ahora es la siguiente, que se escribe en el pizarrón:

Migración

Contamos nuestra historia personal de migración

¿Qué no puede faltar?

- *El lugar donde nacimos.*
- *Lugar donde vivíamos en nuestro país.*
- *Por qué nos mudamos, con quién.*
- *Viaje a otro país, cómo fue.*
- *A dónde llegamos. ¿Conocíamos a alguien? Por qué elegimos el lugar, qué sueños teníamos.*

Para primer ciclo, Diego da la consigna.

D: Vamos a escribir el listado de los datos que vamos a averiguar...¿qué cosas no pueden faltar en nuestro árbol genealógico?

Gregoria me muestra la biblia que le regaló su suegro, en quechua y castellano, con la que aprendió a escribir.

D: ¿Qué nombres no pueden faltar?

Le dictan y escribe en el pizarrón:

JUEVES 11 DE MAYO

NOMBRES:

-Los hijos.

Mijael: El de nosotros.

D: Voy a poner nombre propio.

HIJOS:
PROPIO:
MADRE:
PADRE:
ABUELOS:
ABUELAS:
OTROS DATOS:

Fausto pregunta si se podría hacer una línea de tiempo. Anahí explica que sí, pero que en la línea lo central es el tiempo y en el árbol genealógico, los vínculos.

Anota:

TIEMPO VÍNCULOS

A: Entonces, gráficamente se ven mejor los vínculos de una persona o una familia, a través del árbol. Si queremos también le podemos agregar el año de nacimiento y el lugar.

Comienzan a escribir los nombres del listado.

DELIA (74 años):

NECO (Nelson)

Feli le dice que va con la 's'

Le doy letras móviles: arma NELNOS

Le digo que arme por partes: 'nel', lee: ene, e, ele...nele...nel.

Arma NEL

M: Ahora 'son'

Reordena convencional.

CEGIA (Sergia)

Le doy letras móviles: arma SEGRIA

Le pido que escriba 'ser' primero. Lo hace, después 'gia' y que una, lo hace y copia en su lista.

NIDA (Nilda)

Le doy letras móviles: arma NIDLA

Le digo que primero arme 'nil' y después 'da'. Lo hace, convencional.

OECLA (Olga)

Resuelve con letras móviles. Le digo que 'Olga' sólo lleva 4.

GOCEDEGECUS (José de Jesús)

Le digo que está muy bien, sólo que 'José' y 'Jesús' van con 'jota', que si no suena 'go', y que van con 'ese' en vez de 'ce'.

REINA (21 años):

ROBRTO (Roberto)

Le digo que lea lo que escribió. Al hacerlo dice: "Ah!, la 'e' me falta".

PERO (Pedro)

M: 'Dro' empieza con la de Dios, que está ahí en la biblia.

Escribe PEDOR. Le pido que lea por partes: 'pe-'-'dor'

R: 'dor', ah! No, así, ¿no ve? (y cambia el orden, convencional)

MARENA (Marina)

Le digo que lea por partes: ma...ri...Ah, la 'i', corrige.

RORICO (Rodrigo)

M: 'dri', va igual que 'dro', de Pedro, ¿dónde está 'dro' en 'Pedro'?

Lo marca y escribe convencional. Le digo que 'Rodrigo' va con la 'ge', de 'gato', no con la 'ce' y cambia.

DAVI (David)

Le doy letras móviles y resuelve.

CHENO (Chino)

Ella busca letras móviles: CHIENO.

Le pido que lea, lee 'chino'.

Le digo que escriba 'no' y 'chi', y después 'chino'. ¿Cuál estaba de más?

Saca la 'e'.

MARCELO (37 años):

Quiere escribir 'Rosa', le pregunto con cuál cree que empieza

Marcelo: *¿Con la de ratón?*

M: *Sí, ¿y después?*

Marcelo: *¿La 'o'?*

M: *Sí.*

Marcelo: *¿Y después?*

M: *¿Hasta ahí qué dice?*

Marcelo: *Rosa.*

M: *¿Dice Rosa en todo eso?*

Marcelo: *No, la de ratón y la o.*

M: *Ahí dice 'ro', falta 'sa'. Igual que como empieza 'sábado'. Buscá en tu agenda.*

Busca.

M: *¿Qué parte de 'sábado' te sirve para 'rosa'? ¿Sa, de rosa?*

Señala y escribe.

Quiere escribir Carmen, me pregunta.

M: *Carmen, empieza como 'casa'*

Marcelo escribe CA

M: *Car*

Marcelo: ¿La de ratón?

M: Sí.

Marcelo: ¿Y ahora?

M: Decíla vos, para vos mismo.

Marcelo: No sé.

M: Men, con la de mamá.

Escribe la M

Marcelo: ¿La eme y la a?

M: Es 'ma', ¿y para 'me'?

Marcelo: La 'e'.

M: Con la 'e'. Carmen, termina con la de 'nombre', que escribiste en tu cuaderno.

Marcelo completa convencional.

SEUO (Segundo)

Escribe así tras mucha insistencia de que verbalice y escriba.

Feli había escrito Segunda x su abuela.

M: ¿Qué tiene que cambiar para que diga Segundo?

Marcelo copia tal cual.

M: Ahí dice Segunda, y vos querés escribir Segundo. ¿Cómo termina Segunda?

Marcelo: Con 'a'.

M: ¿Y Segundo?

Marcelo: Con 'o'

Escribe convencional.

Lunes 22 de mayo de 2017

Rosa, de 62 años, está completando su árbol.

CAME (Carmen)

Le doy letras móviles para que escriba el nombre convencionalmente. Le explico que esas son las letras más difíciles de reconocer.

Quiere escribir el nombre de su hermana Fanita.

R: ¿Cuál es la 'fa'?

Ya había escrito JAIME, señala JA y me pregunta si esa en 'fa'.

M: Así es 'ja', de 'Jaime' y usted quiere escribir 'fa', de 'Fanita'. Es como la de 'Fausto', 'familia'. Mire, ¿dónde dice 'Fausto' en la cartelera?

Mira y escribe la letra T.

Le escribo en un papel: FAUSTO, FAMILIA.

M: ¿Qué parte es 'fa', para 'Fanita'?

Señala y escribe por sí misma FANITA.

Escribe AREA para 'Andrea'. Le doy letras móviles, le digo que todas las que escribió van en Andrea, pero que Andrea lleva otras letras más difíciles de identificar. Armamos 'Andrea' por sílabas, la ayudo. Quiere escribir 'Máximo', pregunta cuál es la 'xi', le digo que es con la 'equis' y se la escribo.

R: Esa yo la uso para 'por'.

M: Sí, es la de 'por' y también es letra, la equis.

Se agarra la cabeza. Escribe MAX y lee 'maxi'.

M: ¿Ya dice Maxi o qué dice?

R: Maxi, dice.

M: Yo ahí leo 'max', ¿cuál falta para que diga 'maxi'?

R: *Maxi... ¿el 'i'?*

M: *Sí. (Agrega la l)*

R: *Máximo... mo, ¿la de mamá?*

M: *la de 'mamá'.*

Escribe MÁXIMO.

Quiere escribir 'Miguel', escribe MI y se traba, pide ayuda. Le doy letras móviles y le explico que la G sin la U y con la E suena 'je' y con la U 'gue'.

Quiere escribir MARCELO, el nombre de su hijo. Escribe MA, se detiene. Le digo que busque en MARTINA, que parte le sirve para 'mar'. Escribe MAR.

R: *Marce... ¿con 'ese'?*

M: *Con 'ce'.*

Escribe MARC

R: *Ahora 'lo', 'lo'*

M: *¿Y antes de 'lo', para que diga 'ce'?*

Me mira, no sabe. Le escribo MARCELA.

M: *Acá dice 'marcela', ¿para que diga 'marcelo' cuál tiene que ser diferente?*

Señala la letra E y dice que tendría que ser O.

Le digo que es la del final la que cambia: Marcela, Marcelo.

Escribe MARCELO

Julia está escribiendo el nombre de sus hermanos, ya escribió Rufina y Tomás, nombres de sus padres. Uso la estrategia dónde dice:

MARCELO
SANTIAGO
PEDRO

Santiago empieza como Sergio. ¿Dónde escribió Sergio?

Leemos varias veces los nombres de sus hijos, le doy pistas de con cuál empiezan.

Quiere escribir 'Dominga'. Le pido que busque dónde dice 'domingo' en su agenda. Señala MARZO. Le recuerdo en qué parte están los días de la semana, en cada hoja igual.

M: ¿Dónde dice 'lunes'?

Señala y sigue nombrando y verbalizando hasta llegar a 'domingo'.

M: Dominga tiene casi todas las mismas que domingo, salvo la última.

Le escribo 'dominga' y comparamos una a una, con 'domingo'.

M: ¿Con cuál termina 'domingo'? Con 'o'. ¿Y dominga?

Julia: Con 'a'.

Copia 'dominga' en su árbol.

Quiere escribir Luisa. Le doy a seleccionar entre:

MARIZA

SERGIO

LUISA

M: Luisa es como 'lunes', empiezan igual. ¿Dónde dice 'lunes' en su agenda?

Jueves 10 de agosto de 2017

Jorge arma su árbol a partir de la intervención "¿dónde dice?", entre varias opciones. Señala:

MAGDA MARTÍNEZ (su mamá)

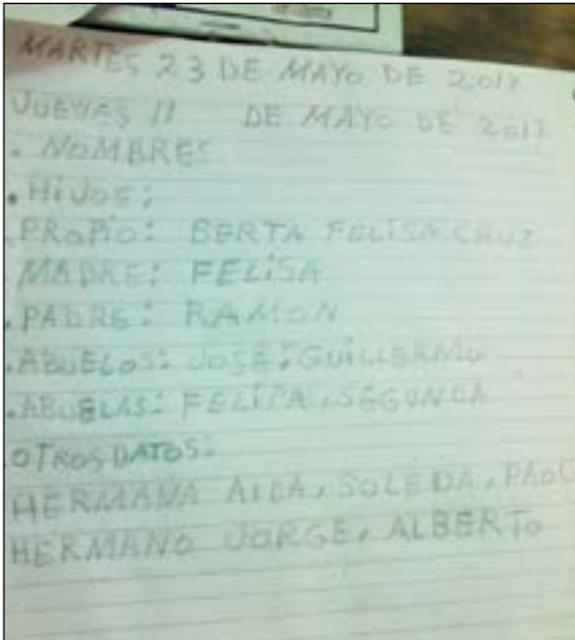
M: ¿Cómo te diste cuenta?

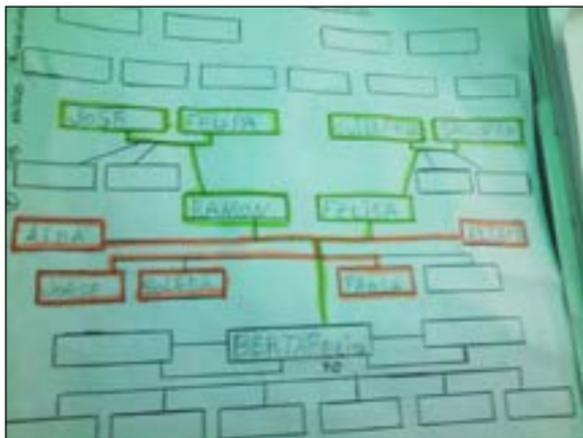
Jorge: Es fácil. La eme de mamá, Magda.

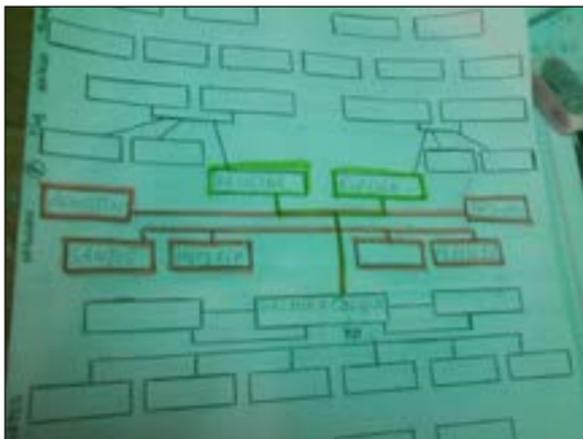
WILLY
JUSTINA
JORGE

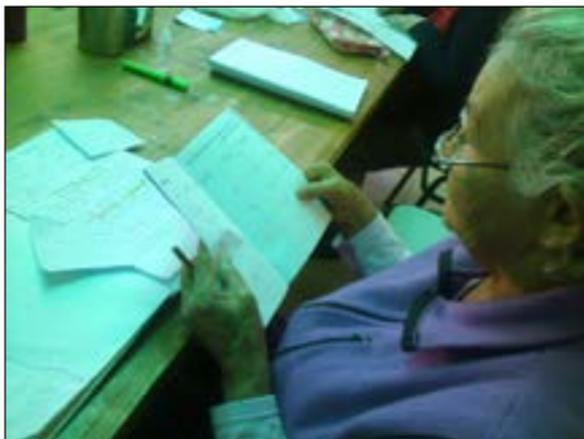
M: ¿Dónde dice Justina? (Señala Jorge) Mirá en tu agenda dónde dice Jorge.

Mira y señala convencionalmente. Le digo que los dos empiezan igual, pero Jorge termina con E y Justina con A.
Copia en su árbol cada nombre.













¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Trabajo con textos despejados (nombres propios, rótulos) para avanzar en la construcción del sistema de escritura.
- Conocimientos previos sobre el árbol genealógico.
- Planificación de un texto mediante el dictado al docente.
- Anticipaciones y deducciones durante el intercambio oral.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Anticipan el contenido, en contexto de lo que se va a trabajar para favorecer anticipaciones y deducciones
- Presentan propuestas diferenciadas en el marco del mismo proyecto común a todo el grupo.
- Trabajan con letras móviles para los niveles de conceptualización silábico-alfabéticos.
- Trabajan con las partes de un todo, preguntando “¿qué dice hasta ahí?”
- Releen y ayudan a interpretar las producciones.
- Ayudan a reflexionar sobre la construcción del sistema de escritura (cuáles, cuántas y en qué orden)
- Ofrecen fuentes de información escritas para reflexionar sobre las partes.
- Ayudan a recurrir al ambiente alfabetizador (agenda) como fuente segura de información (“Empieza como...”)
- Piden verbalizaciones con señalamientos (“mostráme dónde dice o cómo dice ahí”).
- Ofecen información ortográfica.
- Promueven la reflexión entre escrituras con partes similares, ayudando a tomar conciencia de las letras diferentes, por ejemplo, según el género.
- Solicitan localización de una palabra entre varias escrituras.

A destacar:

- El trabajo diferenciado que se realiza por ciclos, desde una base común. La diversidad de intervenciones ante una misma propuesta. La diversificaron de propuestas ante distintos niveles.

El desafío:

- Ayudar a pensar sin dar la respuesta correcta.
- Acompañar el camino de cada quién. El conocer la particularidad de cada estudiante y el momento que atraviesa en cuanto a la escritura.

Ejemplo de relato de la propia historia. Selección de fragmentos para narrar. Escritura de una primera versión del relato según lo planificado

Lunes 22 de mayo de 2017

Hoy están presentes: Santos, Carlota, Ruth, Alicia, Mijael, Fausto, Dina, Carmen, Fiorella, Reina, Ema, Reina, Palmira, Rosa, Julia, delia, anita, Sebastiana, Marisabel, Marleni.

Llego al centro y todxs están trabajando sobre sus autobiografías o árboles genealógicos. Fausto y Mijael pasan su historia a la compu. Fiorella también. Delia está reescribiendo alfabéticamente sus 'retazos de historia', tras una corrección realizada por la docente. Reina tiene escrito en un papel:

MIVI CASA MIRAVA ALOSR

Le pregunto qué está escribiendo, me dice que quiere escribir "Miraba desde dentro de mi casa los cerros".

Me pregunta si está bien, me pide ayuda. Me siento al lado, le digo que vamos a leer lo que escribió. Le pregunto cómo lee ella lo que escribió hasta ahí:

R: Mivi...ah! No!

M: ¿Qué querías escribir ahí?

R: *Miraba.*

M: *Vamos por partes, escribí abajo 'miraba', decí en voz alta la palabra y andá escribiéndola por partes...*

R: *Mi, mi (escribe MI), ra...ah! ¿La 'erre' con la 'a', no ve? (asiento) (MIRA) ba, ba (escribe VA y le digo que va con la 'be larga', aunque suena igual, le queda MIRABA). ¿Ahí?*

M: *¿Cómo lo leés vos?*

R: *Mi-ra-ba*

Sigue escribiendo: MIRABA DES DERO

Me pide ayuda otra vez. Le pregunto cómo lo lee: "Miraba desde dentro..." ¿ahí?

M: *Vamos por partes. ¿Desde dónde y hasta dónde dice 'desde' ahí?*

Señala DES para 'desde' y DERO para 'dentro', pero se da cuenta que algo falta en 'desde'. Le digo que vuelva a escribir sólo 'desde'. Borra DERO, antes la copia abajo, verbaliza y agrega DE a la oración anterior, quedándole MIRABA DESDE.

R: *¿aparte, no ve?*

M: *Sí, porque es otra palabra. ¿Hasta ahí qué dice?*

R: *Miraba desde.*

M: *¿Y ahora qué querés poner?*

R: *Miraba desde dentro de mi casa.*

M: *Escribí ahora 'dentro', por partes: 'den' y después 'tro'.*

Escribe DENRO.

M: *'Dentro', 'tro' se escribe como 'tren'*

R: *Ah, la 'te'.*

Cada vez que termina una palabra le pido que lea lo que dice hasta ahí. Sigue:

DENTRO DE MI CASA SO (para 'los')

M: *¿Cómo lo leés?*

R: *'So'.*

M: ¿Y querés poner...?

R: Lo. Ah! La 'ele'.

Escribe SLO.

M: ¿Cómo lo leés?

R: 'Selo'...no.

M: Escribí 'lo'.

Escribe LO.

M: ¿Y ahora, para que sea 'los', con cuál termina?

R: Ah, esta (agrega S y le queda LOS)

R: Cerros...¿con esta? (Señala la S)

M: Suena igual, pero va con la 'ce'

R: ¿La de 'casa'? (Asiento)

Escribe C.

R: Ce...¿la 'erre'?

M: Primero, para que diga 'ce', ¿cuál falta?

R: Ah, la 'e'.

Escribe CERO.

R: ¡Ahí dice?

M: ¿Cómo lo leés vos?

R: 'Cerros'.

M: Vamos a corregir una cuestión ortográfica. Ahí yo leo 'cero', aunque pusiste todas las que va en 'cerro'. Pero para que la 'erre' suene fuerte, tiene que haber dos.

R: Dos erres, ah, sí, ¡gracias profel!

M: ¿Y mirabas un cerro o muchos cerros?

R: Muchos.

M: ¿Entonces cómo termina si son muchos?

R: Ah, la 'ese', ¿no ve?

M: Sí.

Le queda MIRABA DESDE DENTRO DE MI CASA LOS CERROS

Ejemplo de nuevas escrituras sobre fragmentos de vida. Escritura por sí mismxs

Jueves 10 de agosto de 2017

Delia escribe su historia desde un fragmento anterior:

Delia: Me faltan letras acá, profe.

DEPEBINOMIMAALEBAME

Corrige Delia:

DESPUESVINOMIMAMAALLEVARME

Reyna quiere escribir 'mi mamá me cargaba' y escribe:

MIAMAMECAR

Le pido que escriba aparte 'mamá'. Escribe AMMA. Le pido que lo lea y corrija: MAMA.

M: Ahora abajo, primero escribí 'mi' (escribe MI), ahora 'mamá', ahora 'me', y ahora 'cargaba'.

Escribe: MIMAMAMECAR

Reyna: ¿Ahí?

M: ¿Cómo lo lees hasta ahí? (Lee y agrega GA)

Reyna: ¿Ahí?

M: ¿Cómo lo lees vos? (Lee)

Reyna: Ba, falta. ¿Ve chica?

M: Be larga.

Reyna: ¿Con pancita?

M: Sí (y agrega BA). Es importante que vayas leyendo lo que vas escribiendo, así vas viendo cuáles agregar.

Dina escribe:

"Mi historia como estudiante

Mi nombre es Dina soy madre de familia de nacionalidad boliviana.

Un día vino una señora a Bolivia a ofrecernos trabajo en Argentina con un sueldo de 400 pesos argentinos mensuales, en el año 2007. Y decidí venirme a este país con la señora. Después de unos años trabajando acá en un restaurante me conocí con el papá de mi hijo Ezequiel.

Como yo trabajaba y él también había una discusión sobre el manejo de números y dinero y nos separamos.

Viendo a mi hijo que está en el jardín y está aprendiendo yo me pregunté: ¿cómo enseñarle a mi hijo cuando llegue a la primaria y secundaria? ¿cómo lo ayudo si yo dejé el estudio de la escuela hace más de 20 años?

Entonces me propuse yo ponerme a estudiar a leer y escribir hasta terminar los estudios que me falta.

Ahora yo y mi hijo disfrutamos más de la escuela juntos. Él pinta y dibuja y yo practico más la matemáticas y lenguaje para seguir adelante con él pensando que tengo los objetivos que me puse para no sentirme humillada y valorarme como persona".

Ejemplo de lectura entre pares y sugerencia para reescritura posterior

Lunes 22 de mayo de 2017

Diego dice que ahora vamos a compartir algunas historias, lee la de Reina, la de Ema.

D: ¡Ella es la que llegó diciendo 'no sé nada' y ya escribió dos hojas! (Risas) ¿Algo que quieran saber de Ema y que no contó?

Santos: Cómo le fue cuando llegó a Argentina.

D: Es excelente lo que hay hasta acá, y tenés más cosas para contar. Si tenés hijos, cómo llegaste a la escuela...

Lee la historia de Dina. Alguien le dice que falta:

-De cómo pudiste volver a Bolivia.

Dina: Sí, me falta.

D: El proceso que vamos a hacer es el siguiente: ahora lo escriben como sale, después lo reescriben con claves para corregir, como vimos el viernes. ¿Cuáles eran esas claves?

-Punto y seguido.

D: Cuando seguimos hablando de la misma idea.

-Mayúsculas.

D: Tras el punto, o en los nombres propios. Y punto y aparte cuando finalizamos la idea.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Invitan a leer la propia producción, desde la escritura por partes: ¿qué dice hasta ahí, desde dónde y hasta dónde dice?
- Trabajan sobre claves de corrección.
- Promueven la lectura entre pares para analizar si se comprende lo escrito.

A destacar:

- Dar información ortográfica recién cuando la persona la puede asimilar.



Link 7

Anexo 8

Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: “Espejo literario”. Trabajo literario sobre el libro *Emigrantes* del autor Shaun Tan

Propuesta	Situación didáctica y foco de trabajo
Lectura del libro álbum <i>Emigrantes</i> mediante la proyección del libro en formato PDF (¿Qué historias contará?, ¿Por qué se llamará así? ¿Qué nos dicen los rostros de las primeras páginas? Datos del autor, editorial, lectura de la contraporta, etc.) y posterior intercambio entre lectores.	Lectura colectiva de la historia desde la dimensión gráfica. Intercambios orales.
Lectura del libro álbum <i>Emigrantes</i> .	Lectura por sí mismos desde la dimensión gráfica.
Escritura de cartas a los familiares lejanos al estilo del personaje del libro <i>Emigrantes</i> .	Estudiantes en proceso de alfabetización: Escritura delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito. Estudiantes que escriben de manera convencional: Escritura por sí mismos. Trabajo con foco en lenguaje escrito.

<p>Lectura de las cartas a los familiares lejanos al estilo del personaje del libro <i>Emigrantes</i>.</p> <p>Estudiantes en proceso de alfabetización: Lectura de un texto que se sabe de memoria.</p> <p>Estudiantes que escriben de manera convencional: intercambio y lectura de las cartas escritas entre ellos. Sugerencias mutuas de corrección.</p>	<p>Lectura por sí mismxs.</p> <p>Trabajo con foco en sistema de escritura y en lenguaje escrito.</p>
<p>Producción de textos instructivos para el armado de grullas al estilo del personaje del libro <i>Emigrantes</i>.</p>	<p>Estudiantes que escriben de manera convencional: Escritura por sí mismxs. Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Reversión de algunos de los episodios. Escritura de una nueva versión de algunos pasajes a la luz de imágenes del libro.</p>	<p>Estudiantes en proceso de alfabetización: Escritura de epígrafes.</p> <p>Trabajo con foco en sistema de escritura.</p> <p>Estudiantes que escriben de manera convencional: Escritura de un texto más extenso que incluya diálogos y otros aspectos gramaticales. Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>

Ejemplo de escritura de cartas a los familiares lejanos al estilo del personaje del libro *Emigrantes*. Dictado al docente

Martes 4 de julio de 2017

Están presentes: Rosa, Palmira, Sabina, Delia, Julia, Jorge, Santos, Carlota, Reina, Juan, Gregoria, Cirila, Ema, María Eva, Dina, Fausto, Mijael, Carminia, Fiorella, Ruth, Alicia con su bebé, Paulina, Julia II, Angélica, Javier.

Se reparten copias del libro *Emigrantes*, una por mesa.

D: Ya leímos este libro, lo vimos proyectado, como en el cine. ¿De qué habla?

-De inmigrantes.

D: ¿La historia de quiénes?

-De una familia.

D: ¿Cuántas personas?

-Tres.

D: ¿Se fueron todos juntos?

-No, el padre primero.

D: Como en muchas de las historias acá presentes, ¿no? Algunos fueron poniendo palabras a algunas imágenes, ¿se acuerdan? Frases como: "Y se alejó el tren, y eran dos mundos que se alejaban", o "las manos se iban separando lentamente", o "la hija lloraba amargamente".

Anahí recupera el valor de las imágenes para contar.

A: Alguien puso: "se deshacía en llanto"

Juan: Se deshacía por dentro, es un sentimiento.

D: Una metáfora es una forma de decir.

Recuerdan el momento en que el hombre se saca el sombrero y le da una grulla a su hija. Se escribieron algunas de las siguientes frases: "como un hasta pronto", "como un recuerdo para que no se olvide de él".

D: Casi al final del libro, el hombre escribe una carta, con esa carta hace de vuelta la paloma, la grulla, el origami.

Juan: Paloma es libertad, esperanza.

D: Y más adelante entendimos que en esa carta él le decía a la hija y a la mujer...

Delia: Vénganse.

D: Vamos a meternos en la cabeza de esa persona que escribe esa carta con tanto sentimiento al familiar que quedó en su país. No hace falta que sea de verdad, pueden inventar.

A: Tiene que ser una carta que dé esperanzas.

D: porque el hombre parece decirles que la extraña, que las quiere, que en donde está hay un futuro.

A: Seguro que está soñando en un futuro juntos, un futuro de esperanza.

D: Vamos a escribir esa carta y después vamos a hacer exactamente...miren acá (muestra la página del libro en la que el hombre hace el origami), lo que hizo este hombre: el origami. Esto que no es una paloma, sino que se llama grulla.

Marcela: Anahí nos va a enseñar a hacer grullas.

D: Y después las podemos colgar con hilos por todo el salón. Primero vamos a escribir en borradores y después en el papel de la grulla, la versión final. La consiga es: Escribir una carta de esperanza a una persona que está en el país que dejamos. A alguien de verdad o a alguien imaginario, poniéndose en la cabeza de los escritores.

A: Tengan en cuenta las imágenes con las que podemos decir cosas.

D: Delia, Rosa, Palmira, Reina, ya pueden empezar a escribir solas. La pueden pensar juntas pero cada una lo escribe en su hoja. Jorge, Julia, Sabina, Cirila y Julia II, vamos a trabajar juntos.

Sabina: Yo no sé escribir cartas.

Julia II: Nosotros hablamos, pensamos nosotras y usted escribe.

Cirila: Y después copiamos.

D: Igual que el señor del libro que escribió una carta, vamos a escribir como él, me van a dictar a mí. Sepan que los autores de esta carta son ustedes.

Sabina dicta: Hijas, ya no puedo vivir sólo, por favor vengan. Ya no quiero vivir sin ustedes. Estoy llorando mucho, por favor vengan, y si no, llévenme. Así le decía yo carta a mi hijo.

Diego mira el pizarrón y dice "me olvidé" en quechua: *konkarany*. Sabina le corrige la pronunciación y se ríe.

D lo dice en aymara: *janarmasinti*. Julia II le corrige la pronunciación.

Acuerdan que la carta va a ser a la hija y a la esposa, a ambas.

D: Bueno, ¿qué pongo entonces?

Sabina: Por favor vengan, ya no puedo vivir sin ustedes.

Julia II: Con mi familia voy a estar tranquilo, contento...

Sabina: Bailando, comiendo, bien de salud.

D: Escuchen lo que puse hasta ahora.

Lee:

POR FAVOR VENGAN, YA NO PUEDO VIVIR SIN USTEDES. CON MI FAMILIA VOY A ESTAR TRANQUILO, CONTENTO, BAILANDO, COMIENDO, BIEN DE SALUD.

Julia: ¿Cómo estás? Eso es una carta. ¿Estás bien o no estás bien?

Se agrega al principio. D lee:

¿CÓMO ESTÁN? ¿ESTÁN BIEN O NO ESTÁN BIEN?
POR FAVOR VENGAN, YA NO PUEDO VIVIR SIN USTEDES. CON MI FAMILIA VOY A ESTAR TRANQUILO, CONTENTO, BAILANDO, COMIENDO, BIEN DE SALUD.

Julia II: Las estamos esperando con los brazos abiertos.

D: ¿Las estamos o las estoy?

Sabina: Estoy.

D escribe y lee.

LAS ESTOY ESPERANDO CON LOS BRAZOS ABIERTOS.

Gregoria: Y los calzones revueltos. (Risas)

Sabina: Y sin bombacha. (Risas) Besos, abrazos, chau.

Jorge: Adiós.

Se agrega BESOS, ABRAZOS, ADIÓS.

Copian en los cuadernos. Sabina, al terminar, escribe su nombre, apellido y firma.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Interpretaciones de la historia, lecturas desde las pistas que ofrece el libro
- Trabajo sobre la dimensión de la imagen como lecturain-terpretaciones de la historia, lecturas desde las pistas que ofrece el libro
- Trabajo sobre la dimensión de la imagen como lectura: Participación de lxs estudiantes de lecturas de literatura dentro de una comunidad de lectores y de espacios de intercambio entre lectores donde, más allá de atravesar distintos momentos en cuanto al proceso de alfabetización, puedan realizar hipótesis sobre lo que el texto dice; realizar inferencias, como por ejemplo descubrir la intención del autor ante determinadas ilustraciones del libro álbum; discutir con otros y con el texto la validez de dichas hipótesis, emocionarse, gustarle o no el texto abordado y establecer criterios sobre elección de futuros textos.
- Ponerse en 'la cabeza' de un escritor: Producción de un texto con foco en el lenguaje escrito sobre un tema del que se cuenta con mucha información, con un destinatario definido acorde a un género determinado (la carta) rescatando los conocimientos previos sobre ese formato.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Compartiéndose como lectores y escritores. Proponen una situación de escritura delegada discutiendo la idea de que "dictarle al maestro también es escribir uno".
- Releen permanentemente el texto para que sea revisado por el grupo que aún no escribe de manera convencional.
- Enseñan a tomar distancia del texto que se está produciendo obligando a ponerse en el lugar de quien lo va a leer y así realizar los ajustes que se crean necesarios.

A destacar:

- El valorar al estudiante como un lector pleno, capaz de participar de una comunidad de lectores, realizar hipótesis, discutir las con el otro, emocionarse, construir saberes sobre lo literario y establecer concepciones sobre lo literario.
- Los criterios para poner foco en los distintos aspectos del la lengua escrita: es decir, se plantea una situación con foco en el lenguaje escrito para retomarla en otra instancia pero para abordar allí aspectos del sistema de escritura; ambas en el marco de una misma producción pero trabajadas por separado.
- La escritura por dictado al docente es una propuesta sostenida en el tiempo que permite a lxs estudiantes posicionarse frente al texto como escritores plenos aún estando en proceso de alfabetización inicial.

El desafío:

- Mostrar que escribir a través de un otro también es una forma de escribir (Julia: “Nosotras hablamos, pensamos y usted escribe”).
- Seguir contribuyendo a remover algunas de las marcas que restringen el acceso a la lengua escrita colocando a los estudiantes en una situación diferente en cuanto a la producción de un texto.

Ejemplo de lectura de texto que se sabe de memoria: “¿Dónde dice?”, “¿Cómo te das cuenta?”. Lectura por sí mismxs y posterior escritura por sí mismxs

Lunes 10 de julio de 2017

Diego trae la carta que escribieron por dictado la semana pasada. Entrega una copia a Reina, otra a Jorge, Delia, Feli, Palmira:

¿CÓMO ESTÁN? ¿ESTÁN BIEN O NO ESTÁN BIEN?

POR FAVOR VENGAN, YA NO PUEDO VIVIR SIN USTEDES. CON MI FAMILIA VOY A ESTAR TRANQUILO, CONTENTO, BAILANDO, COMIENDO, BIEN DE SALUD.

LAS ESTOY ESPERANDO CON LOS BRAZOS ABIERTOS. BESOS, ABRAZOS, ADIÓS.

Reina la lee completa, por sí misma.

Jorge balbucea, desde lo que recuerda de memoria: comiendo, bailando...

D: Esta carta es la que inventamos el otro día, que ustedes me dictaron a mí. La inventamos, la escribimos en el pizarrón, yo la pasé en la compu y ahora la traje. La voy a leer.

Lee.

D: Ahora la van a leer ustedes, la van a seguir con el dedo.

Leemos juntos la primera oración: ¿CÓMO ESTÁN? ¿ESTÁN BIEN O NO ESTÁN BIEN?

Después cada uno la lee para los demás, siguiendo con el dedo. D vuelve a leer la primera oración y los demás siguen con el dedo. Pido que subrayen cada vez que aparece la palabra 'están'. Feli, Reina, Delia, Palmi, encuentran enseguida. D ayuda a Jorge, quien encuentra y marca la primera, encuentra la segunda pero la marca por la mitad. D le muestra dónde empieza y dónde termina y le dice que la marque completa. Buscan la tercera. Preguntamos cuántas veces se repite la palabra y responden.

Feli marca también 'estar', en el tercer renglón. Me muestra que la encontró otra vez. Le pregunto si dice exactamente lo mismo, compara:

Feli: No, no dice.

M: ¿Cuál es la diferencia?

Feli: Esta es con 'ene' y esta es con 'erre'.

M: Entonces, ¿qué dirá en esta de abajo?

Feli: 'Estar', dice. Y acá 'están'.

Palmi busca también 'estar'.

Lectura de todo el texto, colectiva, siguiendo con el dedo.

D: Este texto hay que saberlo de memoria para el jueves. Tarea para casa.

La pegan en sus cuadernos. Digo que falta agregar a quién va dirigida. Dicen que a la hija y a la esposa.

Feli: A la familia.

M: ¿Y dónde dirá 'familia' en el texto?

Encuentran y escriben 'familia' antes de '¿cómo están'?

M: ¿Y quién firma?

Feli: El esposo.

Delia: El marido.

M: ¿Y si es a la hija también?

Palmi: El papá.

M: Entonces, puede firmar para ambas, papá. Lo pueden agregar.

Palmi escribe PAPA.

Feli escribe PAPÁ.

M: Miren esto que agregó Feli, ¿qué es?

Feli: Acento.

M: ¿Y sin acento, cómo se lee?

Palmi: Papa.

M: ¿Y con acento?

Feli: Papá.

Palmi lo agrega en su firma.

¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Anticipaciones lectoras. búsqueda de pistas cualitativas, cuantitativas o de orden.

- Conocimientos sobre el sistema de escritura para poder localizar aquello que ya se sabe que allí dice.
- Coordinación de información que ofrece el texto con aquello que ya se sabe que allí dice.
- Reflexión, argumentación y justificación de cada elección o respuesta ante lo hallado y ante la pregunta del docente.
- Conocimientos ortográficos contextualizados.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Ofrecen la oportunidad de leer por sí mismos un texto breve que se sabe de memoria.
- Organizan situaciones de lectura de modo que ayuden a lxs estudiantes a poner en relación las informaciones que el texto provee con lo que saben que dice para desde allí leer para localizar palabras o fragmentos del mismo.
- Ofrecen información ortográfica.

A destacar:

- Este tipo de propuestas demuestran cómo situaciones que son típicas de aulas de niñxs pueden ser llevadas a las aulas de personas adultxs, ayudando a pensar sobre la escritura.

El desafío:

- La paciencia de acompañar las anticipaciones de la persona, dándole tiempo a pensar y, a la vez, sin dejarla en un abismo.
- Resolver la tensión propia de una propuesta que pueda tender puentes entre “lo seguro” y los nuevos aprendizajes.

Ejemplo de escritura de cartas a los familiares lejanos al estilo del personaje del libro *Emigrantes. Escritura por sí mismx*

Lunes 10 de julio de 2017

Diego escribe en el pizarrón:

¿CÓMO MEJORAR LO QUE ESCRIBIMOS?

PRIMER MOMENTO:

1. ¿EL QUE LO VA A LEER, LO ENTIENDE?
2. ¿ESTÁ TODO LO QUE QUERÍA DECIRLE O FALTA ALGO?

D: Acá ya tenemos dos consejos. Después de las vacaciones vamos a trabajar mucho esto. Es lo que estuvimos trabajando en estos días para revisar las cartas. Por eso, la única manera de aprender a escribir, como decimos siempre, es...

-Escribiendo.

D agrega:

SEGUNDO MOMENTO:

1. SI REPITO MUCHO ALGUNAS PALABRAS
2. PUNTOS Y COMAS.
3. FALTAS DE ORTOGRAFÍA.

D: Estamos aprendiendo a mejorar los propios textos.

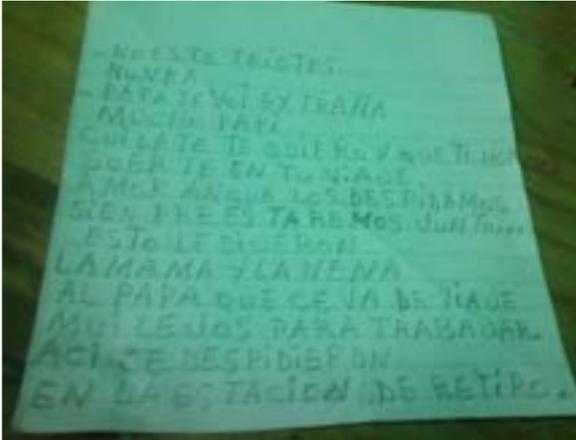
Diego y Anahí dan ejemplos del primer momento.

A: Depende a quién le escribo y los datos que tiene el otro, va a ser si se entiende o no...

Feli escribe su carta:

NO ESTE TRISTES
NUNKA
PAPA TEVOI EXTRAÑA
MUCHO PAPI

CUIDATE TE QUIERO Y QUE TENGA
SUERTE EN TU VIAJE
AMOR ANQUE LOS DESPIDAMOS
SIENPRE ESTAREMOS JUNTO...
ESTO LE DIJERON
LA MAMA Y LA NENA
AL PAPA QUE CEVA DE VIAJE
MUI LEJOS PARA TRABAJAR.
ACI CE DESPIDIERON.
EN LA ESTACION DE RETIRO.



¿Qué conocimientos se ponen en juego?

- Revisión de un texto en base a la planificación.
- Tomar distancia del trabajo realizado para conceptualizar y reconocer los propios procesos.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Sistematizan lo trabajado retomando y pasando en limpio lo aprendido. Explicitan que se aprende a escribir, escribiendo. Visibilizan claves de revisión de textos. Explicitan los propósitos comunicativos y didácticos de manera constante.

A destacar:

- La mirada del sujeto que aprende como partícipe y constructor del conocimiento que se pretende abordar.

El desafío:

- Ayudar a lograr pensamiento abstracto para conceptualizar (“pasar en limpio”) los propios procesos de aprendizaje.



[Link 8: Emigrantes](#)

Anexo 9

Proyecto ¿Quiénes somos? Algunas de las propuestas didácticas realizadas: La construcción del libro: “Tareas de editorxs”

Propuesta	Situación didáctica y foco de trabajo
<p>Selección del título del libro.</p> <p>Escritura de una lista con ideas o posibles títulos para el libro y fundamentación de las propuestas. Posterior votación y argumentación de las opciones propuestas.</p>	<p>Escritura delegada. Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p> <p>Intercambios orales.</p>
<p>Conocimiento del género para la posterior escritura de prólogos de cada capítulo.</p> <p>Mesa exploratoria de libros “con prólogos” y lectura de algunos ellos para conocer el género.</p>	<p>Lectura por sí mismxs (con todos los estudiantes).</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Escritura de prólogos de cada capítulo.</p> <p>Escritura colectiva de cada uno de los prólogos agrupados por distintos niveles de conceptualización.</p>	<p>Escritura delegada (con todxs lxs estudiantes) y escritura por sí mismxs (caso de Felisa)</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>

<p>Conocimiento de las características de un índice.</p> <p>Mesa exploratoria de libros “con índices” y lectura de algunos ellos para conocer el género.</p>	<p>Lectura por sí mismxs (trabajo solo con los estudiantes en proceso de alfabetización). Trabajo con foco en sistema de escritura y lenguaje escrito.</p>
<p>Construcción del índice.</p> <p>Escritura del índice de nuestro libro poniendo en común las escrituras para colectivamente diseñar el índice definitivo.</p>	<p>Escritura por sí mismxs y luego delegada.</p> <p>Intercambios orales.</p>
<p>Conocimiento de las características de un texto de contratapa.</p> <p>Mesa exploratoria de libros “con recomendaciones en la contratapa” y lectura de algunos ellos para conocer el género.</p>	<p>Lectura por sí mismxs o delegada.</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Escritura de la contratapa.</p> <p>Planificación del texto: “Lo que no puede faltar”, adecuación al destinatario, voz del texto.</p> <p>Revisión del texto producido acorde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo planificado. (contenido, adecuación al destinatario y voz del texto) • La coherencia y cohesión • Puntuación 	<p>Escritura delegada (con todxs lxs estudiantes).</p> <p>Trabajo con foco en lenguaje escrito.</p>
<p>Práctica de presentación del libro y presentaciones.</p>	<p>Intercambios orales.</p>

Decisiones sobre la construcción del libro. Reflexión sobre sus partes, selección de información, diseño. Ejemplos de escritura de prólogos, presentaciones de capítulos y contratapa. Planificación del texto y escritura posterior

Jueves 10 de agosto de 2017

D recuerda el objetivo de estas dos semanas: terminar el libro. Algunos pasan su árbol genealógico, otros sus fragmentos de historias, Julia el listado de sus hijos. D y A muestran una plantilla modelo, que cada uno va a completar con foto, árbol, línea y narración de la historia. D recuerda que cada quién puede seleccionar qué quiere publicar de todo lo que tiene escrito.

D: Cada uno va a tomar la decisión de qué va a contar y qué no va a contar. Y una vez que lo decidan, copian esa parte atrás del árbol.

Felisa no quiere participar, ni con su línea, ni con historias de su vida, ni con parte de su diario de viaje. No quiere decir por qué. Pensamos que le da vergüenza hacer pública su historia, desconfianza de quién la leerá, por lo que se le propone algo diferente: que piense qué debe figurar en el prólogo del libro, de qué va a hablar el libro. Escribe por sí misma:

EL GRUPO QUIERE QUE LO CONOSCA MAS
ESTE LIBRO CONTIENE LAS VIDA DA CADUNO
CADA PERSONA CUENTA SU HISTORIA DE SU VIDA Y SU LINEA
DE TIEMPO
EN ESTE LIBRO NO DEBE FALTA LOS MAESTRO Y SU FOTOS

Jueves 17 de agosto de 2017

Se acordó con Fernanda, profe del taller de artes, cómo hacer el libro, con borde y cosido. Va a tener más de 25 historias: lo que cuentan, la línea de tiempo, el árbol genealógico. El libro se va a presentar en el Seminario Freire. Comento que un día antes podemos trabajar sobre quién fue Freire.

D: Todo libro tiene un original, lo que hace el escritor, y después se hacen copias. Entonces se nos ocurrió que podemos escanearlo en la computadora e imprimir copias.

M: Así se puede compartir en digital también, subir al blog del PAE-ByT, si se quiere, por ejemplo. Lo que el grupo decida.

D lee la historia de cada una. Primero la de Julia, quien pone caras indescriptibles al 'escucharse'. Dice que se sintió 'bien', 'de maravilla', que para el libro quiere poner "esta letra, todo así igualito". Tras la lectura de la historia de Cirila, se abre una conversación sobre la diferencia de la vida en el campo y en la ciudad. Ella desde los 5 años sabe cocinar y dicen que en el campo siempre es así, "desde los dos años ya se sabe cuidar a los animales". Y que "la gente se saluda, aunque no haya ido a la escuela"

Palmi dice que ella de chiquita vivía con los animales, entre las chivas, los chanchos, los burros, las gallinas: "era la alegría de mi vida". Decimos que es similar en Bolivia, Paraguay, Santiago del Estero acá en Argentina...lo diferente es la vida de la ciudad y el campo. D lee la vida de Sabina y adivinan enseguida porque dice que vino con la hija.

D: ¿Qué les llama la atención de la vida de Sabina?

Feli: La parte que cuenta que no fue al colegio porque las mujeres no podían ir.

Cirila: En el campo es así, las mujeres tienen que cocinar, la escuela es cosa de machos.

D: Eso mismo dijo Julia. Voy a hacer una comparación entre la vida de Sabina, la vida de Julia y lo que dijo Cirila después.

Lee un pedazo de cada una y dice: Sabina y Julia cuentan lo mismo. Lee la historia de Rosa. Adivinan de quién es "porque es de Cochabamba y vende jugos".

M: ¿Dice la historia que vende jugos? No me acuerdo, ¿a ver?

D lee de nuevo esa parte.

D: Delia en su historia se tomó el trabajo de ponerle un título: (Lee con señalamientos) "Un poco de la vida de Delia"

Lee.

Martes 22 de agosto de 2017

D retoma que se está terminando la escritura del libro, se está en proceso de edición y se va a presentar en el Seminario Freire. Pregunta cómo lo ven, cómo lo están sintiendo.

Basilia: Extraño. Extraño porque no pensaba nunca escribir una historia que pueda leer otra gente.

Delia: Yo sí me imaginaba, porque quería hacer.

A: Claro, Delia siempre quiso escribir un libro con su historia.

D muestra el original del libro y una página escaneada, para que vean cómo van a quedar las copias. Se conversa sobre el proceso de escritura de borradores sucesivos al hacer un libro. Hago alusión a qué harían los escritores cuando no existía esta posibilidad: si se perdía el original, se perdía el libro. Las copias había que hacerlas a mano.

D: Lo bueno de que esté en la computadora es que vamos a poder hacer copias, impresiones para cada uno. ¿Qué hicimos el viernes?

Basilia: Planificamos cómo escribir un libro por orden.

Feli: Las cosas que no se pueden olvidar. Es un borrador.

D: Es una planificación que se hace antes. Trabajamos sobre la planificación de un texto. Vamos a recuperar el proceso que hicimos. ¿Qué hicimos primero?

Juan: Escribimos sobre nuestra vida, nuestro pueblo.

D: Primero escribieron un texto sobre la historia personal, después sobre la historia de la escuela. ¿Y después?

Basilia: De cómo vivimos acá.

Feli: Y la línea de tiempo también.

D: ¿Y todo lo que escribieron está en el libro?

Fausto: No, elegimos partes.

D: Cada uno tomó una decisión de qué quería publicar.

A: Eso tenía que ver también con quién lo va a leer. Tal vez hay una parte de nuestra vida que queremos compartir y otra que no, más íntima.

Ani recupera otro de los ejes del libro: la historia del barrio.

A: Y también estuvimos leyendo sobre algo que tenemos en común:
¿ustedes vienen acá por qué?

-Estamos estudiando.

A: Todos están estudiando porque en algún momento, de niños, no terminaron la escuela.

D: Entonces, por un lado están las historias de cada uno, que van a ser como 30. (Escribe en el pizarrón: HISTORIAS DE CADA UNO)

¿Qué más tiene el libro?

-Tapa.

-Y la otra tapa.

D: tapa y contratapa. (Escribe TAPA Y CONTRATAPA)

Juan: Y el nombre tiene que estar en la tapa.

Ani trae un libro de la biblioteca (*El diario de Ana Frank*) y se analiza qué tiene la tapa: título, autor.

Santos dice que el autor de este libro es Diego, porque juntó las historias, entonces tiene que figurar él. Digo que entonces él es 'compilador' y conversamos acerca de las diferencias entre compiladores y autores.

D: ¿Quiénes son los autores de este libro?

Casi todos levantan la mano. Se dice que en este caso, la autoría es colectiva, del grupo.

D: Entonces, tenemos que decidir qué nombre le vamos a poner al libro, que va a figurar en la tapa, junto con los autores. ¿Y qué información trae la contratapa?

Feli: Te dice de qué se trata el libro.

D lee el ejemplo del *Diario de Ana Frank*. María Naldivia dice que lo leyó y cuenta de qué se trata, lo que recuerda. Tras la lectura, D pregunta qué aparece en ese texto, qué cuenta.

Juan: La historia de una vida.

D: ¿Y dónde está esa vida?

Feli: En el libro.

Naldivia: Te cuenta resumido.

Dina: Para que lo leas.

Se lee otro ejemplo, en el que se usa la frase: "Usted, lector".

M: ¿A quién le habla el texto?

Naldivia: A nosotros.

M: A quienes lo van a leer, dice: "Usted, lector".

Fausto dice que es como un trailer de una película.

D: Claro, te lo recomienda, te cuenta de qué se trata, sin contar el final. Y puede dar una opinión, es una recomendación.

Ani dice que ayuda a que la persona elija leerlo o no, compararlo o no, pedirlo prestado, o sepa qué se va a encontrar.

D: Nuestro libro va a tener una contratapa con un texto que resuma qué contiene el libro, algo que promocione el libro. (Escribe CONTRATAPA: RECOMENDACIÓN)

Naldivia: ¿Y qué título le vamos a poner?

D: Eso lo tenemos que decidir entre todos. ¿Qué más va a tener nuestro libro?

Delia: El nombre de cada uno.

A: Eso va a ir en un índice.

D: ¡Claro! Si busca la historia de Carlota, vaya a la página 22, si busca la de Julia, vaya a la 35. (Risas. Escribe INDICE)

Se recuerda y reconstruye otra parte del proyecto: la lectura del libro *Emigrantes*. Palmira recuerda la realización de las grullas.

A: También leímos de historias de inmigrantes de este país. De eso también hay que hacer un capítulo.

D: Otro capítulo referido a Emigrantes y la migración.

Escribe: LIBRO DE EMIGRANTES, ETC.

Se recuerda que también se investigó cuánta gente en el mundo nunca había ido a la escuela.

D: ¿Para qué estudiamos eso?

Juan: Para saber cuánta gente sabe leer y cuánta no.

Se recuerda que eran en el mundo 774 millones de personas que no pudieron ir a la escuela por razones de injusticia, machismo, desigualdad, pocos recursos, falta de escuelas en los lugares de vida.

D: ¿Les parece que algo de eso tenemos que poner en el libro?

Juan: Sí, porque es nuestra historia.

Dina: Por esa razón que estamos volviendo a estudiar ahora.

D: ¿Cómo lo llamamos?

Tras varias opiniones, se decide lo siguiente, que D escribe en el pizarrón: VOLVER A ESTUDIAR (CIFRAS)

D resume qué va a tener el libro, lee todo lo que quedó listado en el pizarrón.

D: Una tapa, una contratapa con una recomendación para que la gente...

Basilia: Quede impactada.

D: Un índice, un capítulo con la historia de cada uno, un capítulo sobre volver a estudiar, un capítulo con lo que trabajamos sobre el libro Emigrantes...Nos queda sólo un tema más que estudiamos y no nombramos todavía. ¿Se acuerdan cuando contaron lo que recuerdan de cuando llegaron al barrio? Podemos incluir el mapa chiquito que armaron sobre las cosas que hacen bien en el barrio, lo que se trabajó con Lore y Vero.

A: Y el texto que trajeron las chicas sobre la historia del barrio.

D agrega en el pizarrón, en la lista: BARRIO.

D: Algo que falta: todo libro tiene un pro...

Basilia: Prólogo.

D: ¿Y qué es?

Basilia: Ah, eso sí no sé. Lo escuché pero...

Feli: La presentación del libro.

D muestra el cancionero de nanas que hicieron hace dos años. Cuentan a quienes no estaban lo que fue el proyecto. Vilma dice que ella estaba cansada de cantar leyendo, que no entendía por qué tanta insistencia, y Sabina lo mismo, que ya no quería venir a la escuela. Y que cuando nació su hijo, las dos buscaron el cancionero para cantar y que entendieron por qué (se ríen).

D: Entonces este no es el primer libro que escribieron...

Juan: ¡Acá tiene escritores para rato, profe!

D lee el prólogo del cancionero.

Pide que levanten la mano quienes lo hicieron. Pregunta qué les llamó la atención del prólogo.

Juan: Cuando dice la primavera...

D: Leo: Bajo Flores, invierno de 2015. La fecha en que lo hicimos. Lo leo de vuelta.

Juan: Habla de la Capilla, del PAEBYT.

D: Cuenta quiénes lo hicieron y te cuenta cómo se hizo.

A: Lo importante también es para qué se hizo, por qué se hizo. Es una fundamentación, una explicación.

Santos: Es un poco como la contratapa.

Se conversa sobre aspectos comunes del texto de la contratapa y del prólogo, que a veces otra persona, diferente al autor, es la que escribe el prólogo. Por ejemplo, como maestros, contar qué se enseñó o qué se aprendió.

Santos: Ustedes son los promotores del libro, tienen que estar las palabras de los maestros.

D escribe: PALABRAS DE LOS MAESTROS.

D: Una parte del prólogo o de la recomendación ya la empezó a escribir Feli. Nuestro libro va a tener todo esto. En dos semanas y media se hace ese congreso que se llama Paulo Freire, de maestros y personas que se dedican a la educación, en el que vamos a presentar el libro. No copien ahora, que yo voy a sacar una foto y lo traigo en un afiche.

Piden copiar y copian.

Dina pregunta por la función del índice, si es de todo el libro o de la historia de cada uno. Explicamos que es del libro, porque no todos escribieron tantos capítulos de su vida.

Santos y Juan dicen que la lista está desordenada, que el índice va atrás o adelante. Se dice que en la lista está así para no olvidarse, pero no está el orden, esa es otra decisión que hay que tomar. Se lee lo que produjo Feli. Se diferencia en ese texto lo que es planificación de las frases que podrían ir así, citadas tal cual para la recomendación.

Se va leyendo cada oración y se van tomando decisiones. Se lee lo propuesto por Feli: ESTE LIBRO CONTIENE LA VIDA DE CADA UNO. CADA PERSONA CUENTA SU HISTORIA.

Fausto dice que falta el nombre de la escuela. Se decide en qué persona se va a contar: ¿el grupo o nosotros?

Vilma: Nuestro grupo.

Fausto: Nosotros.

A: Eso es en primera persona.

Vilma: Nosotros queremos que se conozca nuestra historia.

Basilia: Nosotros, como grupo.

Dina: Nosotros, como estudiantes de PAEByT, queremos que se conozca nuestra historia.

Santos: Nosotros, como grupo de estudiantes del PAEByT.

Ani escribe: NOSOTROS COMO ESTUDIANTES DEL PAEByT

Digo que si vamos a seguir la frase, tenemos que usar comas.

A: Usamos las comas para aclarar quiénes somos nosotros.

Las agrega: NOSOTROS, COMO GRUPO DE ESTUDIANTES DEL PAEByT

Juan: Tenemos que decir de dónde.

Se agrega: DE LA CAPILLA SAN ANTONIO

Se genera una discusión acerca de si hay que agregar la Villa 1-11-14 o decir Bajo Flores. Algunos dicen que sí a la villa, otros que no. Pedimos argumentos a favor y en contra:

Juan: La sociedad lo ve mal que es una villa.

Naldivia: Más bien yo creo que va a ser al revés, que cuando vean que es de una villa se van a interesar más.

Basilia: Para que se den cuenta que no todo es malo en la villa.

Naldivia: Sí, porque siempre se cree que acá sólo hay drogas. Para que se vea que no es así.

Se decide escribir: DE LA VILLA 1-11-14 DEL BAJO FLORES

Se lee la escritura de Feli y yo recuerdo lo sugerido por Vilma: Nosotros queremos que se conozca nuestra historia. Se decide agregar: QUEREMOS QUE SE CONOZCA NUESTRA HISTORIAS

A: Yo pondría un punto acá, para que no se haga tan larga la oración. "Nosotros, como grupo de estudiantes del PAEByT de la Capilla San Antonio de la Villa 1-11-14 del Bajo Flores, queremos que se conozca nuestra historia."

Basilia: Eso tenemos que aprender, dónde va el punto, la coma.

D lee nuevamente: ¿Nuestra historia o nuestras historias? Pregunta.

Basilia: Nuestras historias.

Se agregan las /S/ y Ani dice: Entonces, ¿que se conozca o que se conozcan?

Se agrega la /N/.

D lee otra vez lo escrito por Feli: Se lee lo propuesto por Feli: ESTE LIBRO CONTIENE LA VIDA DE CADA UNO. CADA PERSONA CUENTA SU HISTORIA Y LA LÍNEA DE TIEMPO.

Dina: Ya está 'la historia'.

Se decide dejar "ESTE LIBRO CONTIENE" y se debate si repetir 'historia'.

Basilía: Una pequeña parte de nuestra vida.

Se decide: ESTE LIBRO CONTIENE UNA PEQUEÑA PARTE DE NUESTRAS VIDAS

D le pide a Emma que busque en el listado de la planificación qué más contiene el libro.

Basilía: Y del barrio en que vivimos.

A: Uso comas, entonces. Escribe: , DEL BARRIO EN QUE VIVIMOS,

Dina: Y de dónde venimos.

A: Entonces borro la coma y pongo 'y'. Escribe: Y DE DÓNDE VENIMOS.

Juan: Y cómo llegamos desde distintos lugares.

A: Entonces saco la 'y' y pongo otra coma: ,DE DÓNDE VENIMOS Y CÓMO LLEGAMOS DESDE DISTINTOS LUGARES. Acá uso la 'y' al final, porque ya es lo último que vamos a decir en esta oración.

D lee cómo queda hasta ahora.

Vilma: Ahí vamos bien.

D recuerda que falta contar que leímos literatura sobre Emigrantes y que estudiamos que no somos los únicos que no terminaron la escuela. Fausto propone y dicta: "que no somos los únicos que no terminamos la escuela".

D: Ahí podemos poner: "también queremos compartir..."

Ani escribe: TAMBIÉN QUEREMOS COMPARTIR QUE NO SOMOS LOS ÚNICOS QUE NO TERMINAMOS LA ESCUELA POR DISTINTAS RAZONES.

Fausto: Por razones personales, económicas.

D propone poner un punto y decir: "Son millones de personas en el mundo sin este derecho". Y dice que hay que pensar en un gancho para el lector.

Juan: Algo que emocione.

Gabi: Que enganche.

D propone dejar ahí, seguir pensando y el viernes mejorarlo, como hacen los escritores. Pude que se anote que falta contar qué más tiene el libro y el gancho final, para no olvidarnos.

Martes 29 de agosto de 2017

D comenta que hay que tomar decisiones con respecto al libro.

D: Todos tienen terminada la historia personal. ¿Cuándo es la presentación del libro?

Basilia: Sábado 9.

D: Hoy tenemos 4 trabajos que terminar: 1, la recomendación del libro; 2, terminar de corregir la presentación del capítulo de Emigrantes; 3, la presentación del capítulo de por qué se dejó la escuela; 4, el capítulo del barrio. Entre todos vamos a corregir y terminar la recomendación del libro.

Angélica le dicta a Anahí lo que se escribió hasta ahora, y ella anota en el pizarrón:

NOSOTROS, COMO GRUPO DE ESTUDIANTES DEL PAEBYT DE LA CAPILLA DE SAN ANTONIO DE LA VILLA 1-11-14 DEL BAJO FLORES, QUEREMOS SE CONOZCAN NUESTRAS HISTORIAS. ESTE LIBRO CONTIENE UNA PEQUEÑA PARTE DE NUESTRAS VIDAS, DEL BARRIO EN QUE VIVIMOS, DE DÓNDE VENIMOS Y CÓMO LLEGARON DE DISTINTOS LUGARES. TAMBIÉN QUEREMOS COMPARTIR QUE NO SOMOS LOS ÚNICOS QUE NO TERMINAMOS LA ESCUELA POR DISTINTAS RAZONES. SON MILLONES SIN ESTE DERECHO.

Se lee en forma colectiva y encadenada (por oraciones, en voz alta, distintos estudiantes), el texto. Se vuelve a leer el primer párrafo.

Dina: Queremos 'que' se conozcan, hay que agregar ahí.

Se agrega. Lee Dina el segundo párrafo. No le cierra que diga 'del barrio'

D: Acá tenemos que reflexionar sobre el uso de la coma. Cuando usamos la coma, ¿qué es lo que estamos haciendo?

Delia: Separando.

A: Este libro contiene una pequeña parte de nuestras vidas, ¿y qué del barrio? Eso es lo que 'no suena'.

Angélica: Está bien, es que ustedes leen de corrido y no se nota la coma.

Se debate acerca de si es coherente esa oración o no.

D: Los que hicieron el pequeño prólogo de la historia del barrio, ¿qué es lo que se cuenta del barrio?

Santos (vuelve al primer párrafo): Acá yo escribí 'somos estudiantes del PAEByT', no como grupo...y se puede decir: 'Por medio de este libro queremos que se conozcan nuestras historias'.

Se decide quitar NOSOTROS, COMO GRUPO DE y se escribe SOMOS. Se agrega Y, se saca la coma y queda: SOMOS ESTUDIANTES DEL PAEByT DE LA CAPILLA DE SAN ANTONIO DE LA VILLA 1-11-14 DEL BAJO FLORES Y QUEREMOS SE CONOZCAN NUESTRAS HISTORIAS.

Santos propone sacar 'pequeña', porque decir 'parte' y 'pequeña' es redundante.

Vilma: Esto queremos escribir como una novela. Queda más bonito una 'pequeña parte'; es un adorno.

Se discute, se dice que puede ser una parte grande o pequeña, que de por sí parte no alude a pequeña.

A: Esto es lo difícil de trabajar en equipo, tomar algunas decisiones. Son estilos de escritura, que pueden ser más formales o más poéticos. El primer párrafo es de presentación. El segundo enumera qué contiene el libro. Cada párrafo toca un tema. Voy a volver a leer el segundo párrafo, a ver si hay algo que no se entiende bien.

Lee. Santos propone agregar 'a este país'. Ani recuerda que no todos llegan de otro país, que Sabina y Vilma son de Salta, Feli de Santiago. Se decide agregar 'a esta ciudad' desde distintos lugares. Ani lee a ver si queda bien. Se decide que sí. Lee el tercer párrafo. Se decide que está OK. Se piensa 'un gancho'.

M: Un gancho, una última frase para invitar al lector a que lea.

A: ¿Qué podemos poner para convencer a la gente a que lo lea?

M: ¿De qué habla el libro?

Vilma: Lucha.

Feli: Esperanza.

Angélica: Seguir adelante. La fuerza de voluntad.

Vilma: Y que nunca es tarde para estudiar.

Se escribe:

ESTE LIBRO HABLA ENTONCES DE LA LUCHA, DE LA ESPERANZA, DE LA FUERZA DE VOLUNTAD, DE LA UNIÓN DE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS PARA SEGUIR ADELANTE. PORQUE NUNCA ES TARDE PARA ESTUDIAR.

Dina vuelve al tercer párrafo, y dice que para ella 'terminar la escuela' parece que es 'construirla', que mejor poner 'terminar los estudios'.

D lee todo, se agrega 'volver' en la última oración.

Santos propone poner al final de todo la frase: 'Somos millones sin este derecho'. Ani y yo proponemos poner 'con' este derecho en vez de 'sin'. Dina propone: 'somos millones con el mismo derecho'. Ani los felicita porque dice que es muy difícil escribir entre todos, ponerse de acuerdo. Que sería más fácil decir: 'se escribe esto y ya'.

Dina: Eso sería copiar.

A: Sí, ¿y qué están aprendiendo así?

Dina: A formar las palabras más mejor.

D vuelve a leer el texto, todo otra vez:

SOMOS ESTUDIANTES DEL PAEBYT DE LA CAPILLA SAN ANTONIO DE LA VILLA 1-11-14 DEL BAJO FLORES Y QUEREMOS QUE SE CONOZCAN NUESTRAS HISTORIAS.

ESTE LIBRO CONTIENE UNA PEQUEÑA PARTE DE NUESTRAS VIDAS, DEL BARRIO EN QUE VIVIMOS.

Fausto: Del barrio en 'el' que vivimos, profe.

Se agrega:

DEL BARRIO EN EL QUE VIVIMOS, DE DÓNDE VENIMOS Y DE CÓMO LLEGAMOS A ESTA CIUDAD DESDE DISTINTOS LUGARES.

TAMBIÉN QUEREMOS COMPARTIR QUE NO SOMOS LOS ÚNICOS QUE NO TERMINAMOS LOS ESTUDIOS POR DISTINTAS RAZONES.

ESTE LIBRO HABLA ENTONCES DE LA LUCHA, DE LA ESPERANZA, DE LA FUERZA DE VOLUNTAD, DE LA UNIÓN DE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS PARA SEGUIR ADELANTE. PORQUE NUNCA ES TARDE PARA VOLVER A ESTUDIAR. SOMOS MILLONES CON EL MISMO DERECHO.

D habla del aprendizaje importante que es revisar los textos y que esta es una manera de usar los puntos, las comas...

A: Y aprender a trabajar en equipo.

Jueves 31 de agosto de 2017

División en 3 grupos. Cada mesa escribe la presentación de cada capítulo.

Mes 1: D lee lo que ya habían escrito la semana pasada. Feli le dicta desde lo que copió en su cuaderno. Palmira espía y la ayuda a leer y a dictar. D copia en el pizarrón:

EN ESTE CAPÍTULO QUEREMOS RECOMENDARLES EL LIBRO *EMIGRANTES* DEL AUTOR SHAWN TAN. ES UNA HISTORIA TRISTE Y LINDA A LA VEZ.

Feli: Puede ser la historia nuestra...

D: ¿Nuestra, dice?

Feli: No, 'de cada uno de nosotros'...

PUEDE SER LA HISTORIA DE CADA UNO DE NOSOTROS

Feli: Ahí va un punto.

LO LEÍMOS,

Feli: ¿Ese es punto o una coma?

D: Una coma.

NOS EMOCIONAMOS E IGUAL QUE EL PERSONAJE DEL LIBRO,
ESCRIBIMOS CARTAS

D: ¿Por qué pusimos 'e' en vez de 'i'?

Palmira: Para que no sea igual 'i'-i'.

EN FORMA DE GRULLAS PARA QUE VUELEN HASTA LOS FAMI-
LIARES QUE QUEDARON EN NUESTRA TIERRA

D: ¿No hay un punto acá?

Palmi: Sí, punto.

D: Sigo acá...

Feli: No, abajo.

ES UN LIBRO QUE DEBERÍAN LEER TODOS PORQUE ES

Feli: Emoción.

Palmi: ¡No! Hermoso.

HERMOSO.

D felicita a las lectoras. Se refiere a Palmi: ¡Imagínate cuando tenga los anteojos!

Feli: ¡Va a volar como grulla! (Risas).

D: ¿Quién firma? ¿Quién escribió el libro?

Delia: Nosotros.

D: ¿Quiénes son los autores, entonces?

Delia: Nosotros.

D: Podemos firmar 'los autores', entonces.

LOS AUTORES

¿Qué conocimientos se pusieron en juego?

- Partes que componen un libro.
- Diferencias entre autores, compiladores, editores.
- Escritura de contratapa: contenido característico y reflexión en uso de los signos de puntuación.
- Memoria de proyectos de otros años y vinculación con el actual.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Dan información, establecen puentes con proyectos anteriores.
- A destacar:
- La flexibilidad de encontrar otro rol para la persona que no quiere escribir sobre sí (por ejemplo, escribir el prólogo).
- La importancia de recapitular lo que se trabajó, qué se enseñó en el marco del proyecto y qué se aprendió.
- El cambio de la mirada sobre sí que produce el proyecto.

Práctica de presentación del libro

Jueves 7 de septiembre de 2017

D muestra el libro tal como quedó.

Delia: Nos van a decir que no creen que escribimos.

Vilma: Cuántos días que no vine, profe, no sé nada.

Reyna: Quedó bonito el libro, me sorprende.

D pasa página por página en silencio. Risas.

Vilma: Lea todo, así como usted lo lee, así.

Fausto: ¿Cómo hacemos para tener cada uno un libro?

Dice que quiere tener uno de recuerdo para cuando sea grande.

Se dice que después del sábado, cuando se presente, vamos a pensar cómo juntar fondos para que cada uno tenga su libro, para imprimir uno para cada uno.

D: Muchas cosas para hacer hoy. Primero, disfrutar el libro. Segundo, ver el discurso de Santos para mañana, para el acto. Tercero, practicar la presentación del libro.

Se habla de llevar banderas de los países, aguayos, grullas, objetos, ropa típica, para decorar el stand. Se explica cómo va a ser la feria de experiencias. Se reconstruye todo lo que incluyó el libro y el proceso que se realizó.

Anahí (A): Podemos escribir, para practicar, las preguntas que nos podrían hacer el sábado, e ir pensando qué contestaríamos.

Diego (D): Eso, ¿qué preguntas se imaginan nos pueden hacer el sábado?

Vilma: ¿Quién escribió ese libro?

Delia: Yo le voy a decir, escribimos de nuestra vida.

Vilma: ¿Quién les dio la idea para escribir? ¿Cómo se les ocurrió?

Santos: ¡Semejante barbaridad! (risas) Dice en la tapa "Las flores del Bajo" y de adentro no veo ninguna flor...usted tiene que mostrar los dibujos de las fotos y decir: "estas son las flores" (risas)...porque hay flores ahí adentro, las fotos de las jóvenes, que son las flores (risas).

A: Ah, ¿y las más viejitas?

Marleni: Somos como las flores, de distintos lugares, con distintos colores, con distintas banderas.

Feli: Porque el barrio es Bajo Flores.

A: Como un juego de palabras con el nombre del barrio. También, como siempre decimos que en el Bajo pasan otras cosas, cosas buenas, las flores son cosas buenas.

Marcela (M): A mí se me ocurre una pregunta: ¿cómo se hizo el libro?

Vilma: ¿Les costó? ¿Fue difícil pensarlo?

Ani va escribiendo las preguntas en el pizarrón.

Dina: ¿Qué tiempo les llevó para hacer este libro?

A: ¿Qué aprendieron haciendo este libro?

Jorge: Historia.

Feli: Aprendimos a escribir y leer.

Delia: Yo antes de entrar dije que quería escribir mi historia, por eso quería estudiar. Y ahora empecé. Mi hija no me creía que iba a escribir. Y ahora quiere venir el sábado.

Angélica: ¿Qué cambió al escribir el libro? ¿Cuál es el mensaje que están mandando?

El pizarrón queda escrito con las siguientes preguntas. Ani las lee:

¿QUIÉN LO ESCRIBIÓ?

¿Y QUIÉN LES DIO LA IDEA? ¿CÓMO SE LES OCURRIÓ ESCRIBIRLO?

¿POR QUÉ SE LLAMA ASÍ?

¿CÓMO SE HIZO EL LIBRO? ¿LES COSTÓ ESCRIBIRLO?

¿EN CUÁNTO TIEMPO LO HICIERON?

¿QUÉ APRENDIERON HACIÉNDOLO?

¿QUÉ CAMBIÓ AL HABERLO ESCRITO?

¿CUÁL ES EL MENSAJE?

D: Hacemos cada pregunta y hacemos un minuto de silencio para pensar qué responder.

¿QUIÉN LO ESCRIBIÓ?

Elena: Nosotros mismos. Es la historia de cada persona, estudiantes de la escuela PAEByT.

Dina: Este libro escribimos estudiantes del PAEByT del Bajo Flores para presentarlo en este concurso.

Reyna: Los alumnos que escribieron sus historias.

¿Y QUIÉN LES DIO LA IDEA? ¿CÓMO SE LES OCURRIÓ ESCRIBIRLO?

Fausto: A todos nosotros.

Angélica: Al maestro.

Vilma: El profesor Diego dijo "escriban su historia para aprender a escribir". ¡Una semana nos tuvo! Como migrantes, dónde nacimos, cómo llegamos, cómo es nuestro barrio...

A: Todo esto estoy de acuerdo...no estoy de acuerdo con que se le ocurrió al maestro Diego...

Elena: El libro representa a cada estudiante como inmigrante.

Angélica: ¿Libros se hicieron siempre, acá, profe?

Delia: El cancionero.

A: ¿Se acuerdan cuando vino la amiga de Marce y nos mostró los libros que había hecho con sus estudiantes? ¿Y a ustedes se le ocurrió hacer uno?

M: Jessica Visotsky

Elena: Es importante que esté este libro, profe. Para mí, en mi situación, me siento orgullosa porque yo vengo estudiando años, para mí ha sido un sacrificio terminar, entonces es maravilloso que salga el libro.

Santos: La idea entonces creció en el aula. Un impulso ha sido los profesores, quienes nos hicieron escribir nuestra historia. Ponerlo en hojas para saber quiénes han pasado por esta escuela.

Dina: nació de una visita que tuvimos.

M: Hace años y años que en mi cabeza está esta idea, desde que yo trabajaba en otro PAEByT, en la Villa 31. Y a Juan, un maestro de ahí, le compartí la idea de hacer un libro así.

Vilma: Y ahora lo hicimos nosotros. Ahora lo bueno sería que cada uno escribamos nuestro propio libro.

Dina y Vilma dicen que a veces sólo aparecían los recuerdos malos, y que los buenos se borran.

A: Escribir este libro para algunos fue duro también, el recordar ciertas cosas.

Dina: Pero lo bueno fue que también pudimos recordar cosas buenas.

Hablo de Primo Levi y de Semprún, ambos sobrevivientes de los campos de concentración en la Segunda Guerra, y de cómo para uno la escritura lo ayudaba a sobrevivir, y otro estuvo años sin poder escribir los horrores que había vivido, para poder seguir viviendo. Digo que a veces la escritura ayuda a transitar el dolor y otras veces no, según para quién. Se hace un silencio.

Vilma: Yo cuando era niña y me pasaban cosas quería escribirlas, pero no podía. Y ahora las puedo escribir. Y lloré muchas veces, y mi hija me decía "¿para qué escribís?"

¿POR QUÉ SE LLAMA ASÍ?

Fausto: Por el Bajo Flores y las cosas buenas que pasan acá.

D: Y a una compañera se le ocurrió en vez de Bajo Flores, Flores del Bajo.

¿LES COSTÓ ESCRIBIRLO?

Delia: Y sí, nos costó, pero fue bueno hacer.

Basilía: Llevó mucho tiempo. Un proceso un poco duro, triste, a veces alegre.

¿CÓMO SE HIZO EL LIBRO? ¿EN CUÁNTO TIEMPO LO HICIERON?

Basilía: Entre todos, contando un poco de nuestra historia.

Angélica: Escribir, leer, decidir qué poner y no poner...

Dina: Qué estaba mal, dónde faltaba...

Vilma: De todas las hojas hicimos resumen pequeñito.

A: Leyeron otros libros, escribieron borradores, corrigieron...

Santos: Yo tengo una pregunta para la señora Delia: ¿Cuánto tiempo tardó, cómo le costó?

Delia: Mucho tiempo. No me costó para hacerlo, pero para escribirlo sí.

M: Y Delia comparó lo que escribió, pudo ver los propios avances en su escritura, comparando los textos que contaban lo mismo. Y ella decía: "acá me faltan letras, profe"...

Vilma: Desde que empecé este año a venir al colegio estamos haciendo...

Elena: A veces estaba aburrida.

Emma: no quería venir...

D: Y ahora dice "¡quiero escribir un libro yo sola!" (Risas)

¿QUÉ APRENDIERON HACIÉNDOLO?

Angélica: A escribir resumiendo mejor, con puntos, comas, puntos y aparte. Aprendí a hacer un libro. Me acordé de cosas buenas de mi historia, también.

Elena: ha sido llevarse una gran experiencia, con la ayuda de nuestros maestros, quienes nos han incentivado en cómo se escribe.

Vilma: Y a conocernos más. A veces nos encontramos en la calle, te conocés de vista y no te hablás, y acá ahora mucha gente conozco. Por ejemplo a Santos, a Emma, angélica, Dina, Fausto, mi mamá que se hizo amiga de Palmira...Ahora nos saludamos, sabemos de nuestras vidas. Yo soy amiguera y mi mami no, ¡y ahora mi mami la invitó a Palmira a la casa y todo! (Risas)

¿QUÉ CAMBIÓ AL HABERLO ESCRITO?

Reyna: A mí me hizo...yo siempre quise recuperar mi niñez.

Fausto: Yo me quiero llevar el libro, profe, para cuando sea grande, para recordar.

Dina: Claro, porque es la vida de todos.

Basilia: ¿Qué cambió? Que ahora somos todos escritores.

¿CUÁL ES EL MENSAJE?

Sabina: Historias de muchos.

Marleni: para mí, yo diría que el mensaje es que todos se atreven a escribir su propia vida, que no se queden atrás, que demuestren de dónde son con su historia, de dónde vienen...

Palmira: No sé, no tengo palabras para eso, profe.

Angélica: Que en la villa también pasan cosas buenas, que hay gente buena.

D pregunta quiénes van a estar el sábado en la presentación. Ana-hí dice que también van a conocer experiencias de otras escuelas y Diego agrega que pueden hacerles preguntas, como ¿cuál es el mensaje? ¿quién les dio la idea? Risas.

Se organiza el stand, qué lleva cada uno.

D: Con eso...

Reyna: ¡Boca abierta la dejamos a la gente!

D: Antes de pasar al discurso de Santos, les vamos a leer las palabras que escribimos los maestros.

D lee.

Delia: Muy lindo.

Dina: Me emocionó.

Preparación fiesta barrio y construcción artículo para revista barrial. Nuevo proceso de planificación y escritura

Jueves 28 de septiembre de 2017

D y A comentan que el 12 de octubre va a haber una fiesta en la cancha de los paraguayos, organizada por la Red del Bajo Flores, que nuclea a todas las organizaciones que trabajan en el barrio.

Basilia: Día de la Raza.

Marcelo: Día de la Cultura.

D: Antes se llamaba Día de la Raza, ahora se habla de la diversidad cultural. Y estamos investigando qué pasó.

A: Decidimos participar en la radio abierta y contar la experiencia de estudiar acá y del libro que hicimos.

D lee el volante con la convocatoria. Propongo vender comida para recaudar para hacer copias del libro. D dice que en el Freire se juntaron 880 pesos. A cuenta también que del diario de la Capilla les pidieron escribir un artículo.

2° y 3° ciclo planifican el texto para el artículo para El Diario de la Virgen, número de octubre. D muestra el diario y lee los títulos de las notas del mes de septiembre.

A recuerda que es importante tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué quiero contar? ¿Quién lo va a leer?, para poder planificar qué se va a escribir.

A: ¿De qué tema vamos a escribir?

-Del libro que escribimos.

-De la escuela PAEByT.

A: ¿Quién lo va a leer?

-La gente del barrio.

A: ¿Por qué es importante saber quiénes lo van a leer?

Dina: Para que sepan quiénes somos.

Feli: Si lo lee y le interesa, va a venir a estudiar acá.

A: Además, como es un diario que se reparte en el barrio y la gente ya conoce el barrio, hay cosas que no necesitamos explicar; los del barrio van a entender algunas cosas más fácil.

D diferencia entre escribir y planificar lo que se va a escribir. A escribe en el pizarrón, a medida que se da el intercambio oral:

TEMA:

LIBRO QUE ESCRIBIMOS

ESCUELA PAEByT

¿QUIÉNES LO VAN A LEER?

LOS VECINOS DEL BARRIO.

PLANIFICACIÓN:

- DE DÓNDE SOMOS (CAPILLA SAN ANTONIO, PAEByT, VILLA 1-11-14)

- ¿CÓMO ES ESTE GRUPO? (DISTINTAS NACIONALIDADES, EDADES)
- ¿CÓMO ES EL PAEBYT? (RECIBE A TODA CLASE DE PERSONAS DIFERENTES, QUE RECIÉN EMPIEZAN, QUE ESTÁN POR TERMINAR, ETC.)

1º ciclo lee títulos de artículos del diario, para darse una idea de un posible título.

Reyna: Acá hay otro título (Señala uno)

A: ¿Cómo te das cuenta que es título?

Reyna: Porque es diferente el color y está diferente la letra.

Feli propone que el artículo se llame igual que el libro: Las flores del Bajo.

Yo digo que tal vez pueda ser: Somos las flores del Bajo.

Ani propone el subtítulo del libro: Abriendo nuestras historias, construyendo nuestros sueños.

A dice que abajo del título va a haber una explicación de lo que se va a leer, que eso se llama copete. Se leen algunos como ejemplos.

Jueves 26 de octubre de 2017

En el pizarrón está escrito el texto para la revista del barrio:

SOMOS ESTUDIANTES DEL PAEBYT (PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y TRABAJO) QUE ES UN ESCUELA PRIMARIA QUE FUNCIONA EN LA CAPILLA SAN ANTONIO MZ 31 C31. ALLÍ ASISTIMOS A ESTUDIAR PERSONAS DE 14 AÑOS EN ADELANTE: JÓVENES, ADULTOS Y ABUELAS DE DISTINTAS NACIONALIDADES, PERO EN LA SALA TODOS SOMOS IGUALES, NO HAY EDAD CUANDO SE TRATA DE ESTUDIAR. PASAMOS CLASES LUNES, MARTES, JUEVES Y VIERNES DE 13.30 A 17.30 HS.

¿Qué conocimientos se pusieron en juego?

- Ponerse en el lugar del lector.
- Identificar aprendizajes y cambios en la visión de sí.
- En cuanto al lenguaje escrito, se ofrecieron distintas propuestas de escritura con diferentes modos de agrupamiento (por sí mismxs, en parejas o tríos y colectivas integrando a estudiantes con distintitos niveles de conceptualización e incluso ciclos de escolaridad produciendo escrituras a través de otra persona). Las mismas rondaron en torno a la producción de textos tales como: escribir para producir el índice, los prólogos, la información de tapa y de contratapa, recomendaciones. Se sostuvo durante todo el proceso de escritura el trabajo con textos intermedios (borradores, cuadros, listas). En cuanto al sistema de escritura, se avanzó mediante la escritura de listas (en el caso del índice) en los distintos aspectos del propio sistema (tanto cualitativos como cuantitativos y de orden).
- Se trabajó el adecuarse a un destinatario, ya sea de los textos a publicar como durante sus presentaciones ante distintos auditorios: pensar sobre las posibles preguntas a recibir; contextualizar, ampliar, detallar o sintetizar el relato acerca de la construcción del libro.
- También se propuso el tomar distancia y autoevaluar el proceso de escritura realizado, los trabajos que dicho proceso implicó, los conocimientos que se pusieron en juego.

¿Cómo intervienen lxs docentes?

- Presentan estrategias de planificación, textualización y revisión de textos tanto mediante escritura delegada como por sí mismxs o en grupos, sosteniéndolas en las diferentes propuestas de escritura (índice, prólogos, tapa, contratapa, recomendaciones), tendientes a promover la apropiación de las mismas para la autonomía en los procesos de escritura. No se revisan todos los aspectos del texto al mismo tiempo, sino que se enseña a priorizar aspectos po-

niendo énfasis primero en la adecuación (¿Está todo lo que quería decir? ¿Dice todo lo que planifiqué decir?); luego en aspectos de “forma” (coherencia y cohesión) y por último aspectos ortográficos estableciendo entonces prioridades y categorías de revisión. Se apunta a que lxs estudiantes incorporen estas categorías y puedan revisar sus propios textos autónomamente.

- Sus propuestas recorren permanentemente las cuatro situaciones didácticas fundamentales (lectura por sí mismxs, lectura delegada, escritura por sí mismxs y escritura delegada).
- Sostienen situaciones donde trabajan las prácticas de oralidad (intercambio de opiniones, hipótesis, argumentación), las cuales se plasman en prácticas de escritura.
- Sostienen situaciones en que lxs estudiantes logren ponerse en el lugar de quien los va leer o quien va escuchar la presentación, para así reflexionar sobre lo escrito o los modos de presentarse según el público (auditorio formal, vecinos, radio, TV) y entonces lograr adecuarse a los destinatarixs.
- Explicitan en todo momento tanto el propósito comunicativo (¿Para qué estamos escribiendo o estudiando?), como el propósito didáctico (¿Qué se propone enseñar y aprender?)

A destacar:

- Reconocer el lugar de la escritura en vidas privadas de derechos.
- La posibilidad de hacer una revisión y una toma de conciencia de todo lo que el proyecto ha implicado en cuanto a aprendizajes y en cuanto a la transformación de la visión sobre el ser escritores, sobre la elaboración de un libro, sobre el grupo en proceso de finalización de la escuela primaria.
- La inclusión de todxs lxs estudiantes en una amplia comunidad de lectores que, al plasmarse en escritura, trasciende el tiempo.

- Al escribir la propia historia se habilitó y valoró el uso de la lengua materna (quechua, aymara, guaraní) que espontáneamente circulaba entre lxs estudiantes al contar sus historias. Las mismas fueron utilizadas por quienes así lo decidieron en las diversas presentaciones del libro.
- El poder decir la propia voz, corriéndose del lugar inicial del “yo no puedo” o “ese mundo de las letras no es para mí” para inscribirse en un lugar distinto, desde la posibilidad de todo ser humano de ser escritor/autor.
- Vilma: “Al venir al colegio nos sentimos una familia. Nos animamos a hablar, no ser más tímidas. Nos sentimos importantes”.

Desafíos:

- Aprender a respetar las decisiones de lxs autores en pos de que el texto “sea publicable”, diferenciando lo que se quiere publicar de lo que es escritura personal o para guardar memoria. Descubrir que el hecho de escribir sobre unx mismx o la propia historia, a algunxs estudiantes lxs ayuda a avanzar tanto en el sistema de es escritura como en lo referido al lenguaje escrito y a otrxs los obtura, no por esto dejando de participar del proyecto sino por el contrario, participando activamente desde otros aspectos ocupándose de otras tareas relativas a la publicación, que no impliquen publicar algo personal que no quiere ser publicado.



[Link 9](#)

Anexo 10

Lectura delegada: “Darío”

La lectura a través del docente del libro *Darío* (Editorial El Colectivo), permitió enriquecer el conocimiento sobre el género biográfico para la escritura de la propia biografía en el marco del proyecto *¿Quiénes somos?*, así como conocer y reflexionar sobre aspectos de la historia reciente. La historia de Darío Santillán contenida en el libro y el carácter de las ilustraciones ha permitido, en los intercambios posteriores entre lectorxs, la recuperación de la memoria histórica del grupo, el aprendizaje de aspectos de la historia reciente, la discusión política sobre el asesinato provocado por el aparato estatal, la reflexión acerca de la propia vida de lxs estudiantes, las condiciones materiales de existencia en las que están inmersxs, los derechos a los que son vulneradxs (al mirarse, al igual que en ‘Emigrantes’, en un “espejo literario”), y las posibilidades de lucha, solidaridad y resistencia humanas que están a su alcance. Todo ello desde las prácticas sociales del lenguaje, conociendo acerca del lenguaje que se escribe y acerca del género literario.

Lunes 26 de junio de 2017

D: Hoy, 26 de junio, también es una fecha importante, de algo que pasó en el 2002. ¿Se acuerdan qué pasaba en el 2002?

Vilma: Hubo muchos muertos, saqueos.

Feli: Se fue el presidente.

Sabina: No había plata, nada. Había trueque, con eso solíamos comprar mercadería.

Feli: No había fuente de trabajo.

Vilma: Los manzanos tenían una faja con números, para que los conozcan.

D: Porque se decía que iban a venir los de Fuerte Apache, ¿se acuerdan?

Sabina: Yo no salía a ningún lado, encerrada estaba.

Vilma: Algunos dormían en las terrazas con armas.

Feli: Había muchos rumores para hacer asustar a la gente.

Cuentan que en el barrio se organizaban por manzana, se recuerdan las asambleas, la ida a la plaza cuando se fue De La Rúa, la represión, los caballos arrastrando a la gente, los piquetes frente a la falta de trabajo. Reina pregunta cuándo fue el golpe de Estado. La docente hace una línea de tiempo en el pizarrón para recordar hechos históricos. Pregunta en cada año si recuerdan quién fue presidente, y se va completando:

Golpe	Alfonsín	Menem	Menem	De La Rúa
1976	1983	1989	1995	1999
	(Recuperación de la democracia)			

D: Alfonsín tampoco terminó muy bien. ¿Vieron que estudiamos distintos modelos de país en disputa, la pelea por qué país queremos? Alfonsín quiso instalar un modelo más democrático, pero terminó con hiperinflación, saqueos también. En el '89 vino Menem: "Menem lo hizo", ¿les suena? Menem instaló el neoliberalismo, vendió mucho del Estado. Encima, ganó dos veces, porque era la plata fácil, el 1 a 1. Cambia la constitución para volver a ser reelecto y en 1999 viene De La Rúa, que se fue con el helicóptero.

Vilma: Que se escapó por la terraza.

D: Hizo el corralito, no se podía sacar plata de los bancos, la economía andaba muy mal, y había muchos piquetes de gente que se quedaba sin trabajo. Vamos a ver un video de una canción sobre unos piqueteros de un movimiento para cambiar la sociedad que mataron en una represión en el Puente Pueyrredón: Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. El que la escribió se llama Jorge Fandermole y la canción se llama "Junio".

Se ve el video.

D: ¿Por qué la gente milita, se junta, se organiza?

Feli: Para reclamar, pedir trabajo.

Vilma: Entre muchos hay más fuerza, uno solo y te terminan matando.

D: ¿Quiénes de ustedes van a marchas?

Palmira, Reina levantan la mano. Sabina dice que quiere ir pero no la llevan sus hijas.

D: ¿Y para qué van?

Reina: Para pedir mercadería, o por la mujer...

Palmira: Yo apoyo a los comedores, voy más de La Garganta y por el tema de las mujeres.

Vilma: Ni una menos. En esa marcha es bueno juntarse porque hay mujeres que desaparecen, que las matan.

D: Una de las frases que me encanta y que aparece en el video en una de las banderas es "Marchemos contra el saqueo y por la vida". Vimos este video porque nos parecía importante traer a la memoria a dos compañeros que han luchado.

El docente cuenta que en ese momento él trabajaba en una organización en un barrio en Avellaneda, y que siempre jugaban al fútbol en una canchita, y que cuando fue la represión, muchos de los que escapaban de la marcha se escondieron haciendo que jugaban al fútbol.

D: No puedo olvidarme del olor a pólvora que había en el aire, lo tengo grabado.

M: Ahora la estación Avellaneda cambió de nombre, se llama Estación Darío y Maxi.

D: Antes si comprabas un boleto pedías a la Estación Avellaneda, y hoy se pide a la Estación Darío y Maxi. Primero matan a Maxi y Darío vuelve a buscarlo. Y no eran amigos, Darío vuelve a buscar a un compañero.

Propongo mañana traer el libro de la historia de Darío, hecha por compañeras del Frente Popular Darío Santillán.

Escenas de Lectura

Martes 27 de junio de 2017

El docente muestra el libro de Darío.

D: Este libro que trajo Marcela, como es un poquito largo, lo vamos a ir leyendo de a poco, cada día. Se llama "Darío".

Reina: ¿Y quién es Darío?

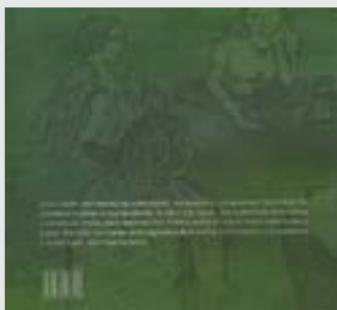
D: Ya lo conocieron ayer.

-Darío Santillán- explica alguien del grupo.

D: Y para conocer un libro, ¿qué podemos hacer?

Reina: Mirar la tapa y contratapa.

Lo hacen: en la tapa el docente lee el título y quién lo escribió, señalando con verbalizaciones. Lee el nombre de las ilustradoras.



D: ¿Qué es un ilustrador?

Marleni: ¿Quién escribió el libro?

D: No, quien lo dibujó.

D muestra el nombre de la editorial y muestra la síntesis del libro que está en la contratapa.

Fausto: ¿Sería como un trailler, profe?

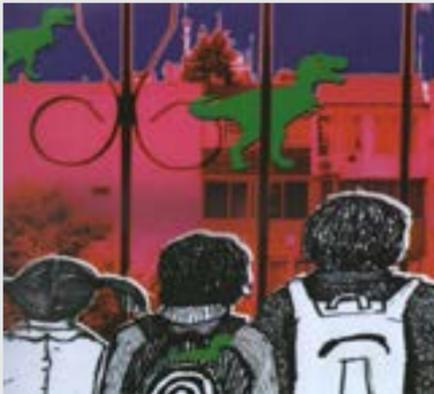
D: ¡Maravilloso! Es como para engancharte, te invita a leer el libro. (Lee. Termina la frase "con amor")

M: ¿Saben por qué dice "con amor"? Porque quienes escribieron el libro eran amigas, compañeras de él y escribieron sobre su vida.

Vilma: Es como si mañana nos matan y usted profe escribe sobre nuestra vida.

A: ¡Igual no hace falta que nos maten para escribir sobre nuestra vida! (Risas)

D empieza a leer. Muestra el dibujo 1.



Vilma: ¡Ah! Las mochilas, los nenes...

D resalta la frase "Como de escasez de besos y de abrazos"

Vilma: Como de despedida.

D: ¿Hasta acá qué nos dice el libro?

Vilma: Que tenía 4 hijos la mamá de Darío.

Mijael: Uno se llamaba Javier.

D: Como tu hermano. Javier, Leo, Darío y Noelia.

Reina: Y la mamá Mercedes, como la hija de San Martín.

D: Miren qué lindo cómo lo cuenta, cuando lleva a los hijos a la escuela: "mano, upa, carrito"... ¿no es una imagen que se ve mucho en el barrio?

Juana: Porque eran seguiditos.

D: Ya sabemos algo más de Darío que lo que sabíamos ayer: sobre sus hermanos, dónde vivía, su mamá, su papá, su abuelo... ¿de dónde venía?

Reina: De los indios.

D: ¿Cómo se imaginan a la familia de Darío, una familia con plata? -No, trabajadora.

D: ¿Por qué?

-Por los juguetes de cartón.

Lunes 3 de julio de 2017

El docente retoma lo leído la semana anterior.

D: ¿De qué o de quién se trata el libro?

Santos: Darío Santillán.

Carlota: Era un muchacho que iba a las marchas.

María: También estudiaba.

D: Quería estudiar historia. Ustedes saben que a Darío lo mata la policía en el Puente Pueyrredón. Ya sabemos el final, pero el libro cuenta sobre su vida. ¿Cuántos hermanos tenía?

Carlota: Tres.

D: Era hermoso como contaba cuando iban a la escuela: ¿cómo hacía la mamá?

Carlota: Uno en el brazo, otro en el carrito y el otro en la mano.

Reina: En Bolivia se usa el aguayo.

El docente recuerda el uso del señalador para marcar dónde se dejó. Sigue leyendo.

D: ...y dejamos acá. Pongo mi señalador...



D: ¿Qué leímos en este capítulo?

Reina: Que para marchar hay que juntarse entre todos para también estar unidos, por cualquier cosa.

D: acá hay una frase que dice eso: "Nunca solo. Nunca solo si queremos dar la lucha por el cambio real".

D: Cuando dice 'productivo', 'obrador', ¿qué entienden?

Santos: Lo productivo es que está con las fábricas, está con la gente en las marchas.

Fausto: Se juntan en reuniones.

Cirila: Van a las marchas.

Carlota: Como que él encabezaba las marchas.

D: Miren esta parte, lo lindo que es escribir bien, nosotros que estamos mejorando nuestras escrituras. Yo tengo que escribir "la gente tiene hambre" y escribo "la gente tiene hambre" y listo. Miren cómo escribe la autora: "mate cocido y una olla con más agua que polenta y panzas con más ruidos que los mismos relámpagos" -Tenían hambre.

-Gruñen las panzas.

Martes 4 de julio de 2017



D: ¿Qué es eso de la selva?

Juan: Se refiere a la movilización y a juntar a la gente, porque él peleaba por la gente y sus derechos.

D: Sí, ¿y quién había peleado en la selva?

-El Che.

D: Claro, primero en Cuba y después...

-En Bolivia.

D: ¿Dónde lo mataron? En La Higuera, yo sé, pero no sé dónde es.

Santos: Entre Santa Cruz y Cochabamba, en Valle Grande.

D: ¿Por qué Darío dice: "nuestra selva es otra"?

Santos: Es la selva de cómo vive la gente y de cómo sufre. Por ejemplo, acá en la villa, cómo vivimos.

D: Esa es nuestra selva, la de la villa. ¿Y qué representa la selva en este libro?

Angélica: Es salir a la lucha por nuestros derechos.

D: Miren cómo lo dice la escritora: "La selva es el hambre en el barrio, es la panza que no deja de hacer ruido...la selva es el sistema".

¿Y cuál es el machete en la selva?

Dina: Si no sales a la lucha como Darío Santillán, como él perdió su vida en la lucha, no encontrarás nada si no salís a luchar.

Juan: Más que nada, perdés tu dignidad.

-Que se nos escuche hablar, por eso vamos a luchar.

D: Esos son nuestros machetes.

Juan: El machete que corta todo. Yo creo, profe, que el que se planta y pelea, no pelea por nosotros solamente, sino por el futuro de nuestros hijos.

D: Claro, los derechos que tenemos hoy tal vez los pelearon otros.

Lunes 10 de julio de 2017

Se sigue leyendo el libro. Se hace reseña para Vilma, que no estuvo viniendo.

D: ¿De qué se trata?

Delia: Darío Santillán.

D: ¿Quién era?

Delia: Un luchador.

Vilma: Ah, jeso de los piqueteros!

D: Que estaba reclamando en el Puente Pueyrredón y la policía lo mató.

Vilma: Primero lo mataron al amigo, él fue a buscar y lo mataron a él.

D lee desde la parte del baile, "pata dura", olla popular con letras.



D: Voy a leer de vuelta esta parte que es hermosa: "Darío a pura olla popular"... No hay gobierno que nos quite la dignidad de vivir por nuestras propias manos...". ¿Qué conocimos hoy de Darío? ¿Qué decidió Darío en su vida?

Delia: Ayudarle a la gente.

D: ¿Y dónde se fue a vivir?

Fausto: A una villa.

D: ¿Cómo te diste cuenta?

Fausto: Lo dice.

D: A ver, voy a leer cómo lo dice: "La mañana empieza apurada... Barrio La Fe...asentamiento...organizar" ¿Lo llama villa?

-No, Barrio La Fe.

D: Un asentamiento... ¿qué es?

Feli: Un lugar que está vacío y ellos van a hacer cosas.

Alicia: Van a tomar.

D: Como en el Indoamericano acá en capital, ¿se acuerdan? Al papá de Darío, ¿qué le pasaba por el sentimiento cuando Darío le contó que se iba a vivir a un asentamiento?

Reina: ¿Que se iba a vivir con personas desconocidas?

D: Lo leo a ver qué le generaba: "Qué cosa...y sin embargo se me pinta esta sonrisa en la cara". ¿Por qué se le pinta la sonrisa?

Ema: Porque va a ayudar a otras personas.

D: ¿Qué piensan que sentía el padre en el corazón?

Fausto: Orgullo.

Delia: Orgullo por su hijo.

Feli: Porque iba a ayudar a la gente.

D: Y debía tener más o menos 18 o 19 años...

Reina: Profe, ¿cómo lo mataron?

D: De un tiro. Uno de los policías que lo mató se llama Burzaco y es parte de la policía del gobierno de Macri.

D: ¿Qué sensación les va quedando a ustedes del libro? Una palabra...

María Eva: Emoción.

Alicia: Que era valiente.

M: Admiración.

Jorge: Me gusta.

Feli: Orgullo.

Reina: Orgullo de tener una gente que sabe luchar por el pueblo.

Ema: También, orgullo, porque está ayudando, haciendo por los pobres. Murió por ayudar.

Delia: Murió por los pobres. Yo siento mucha angustia.

Reina: Me da rabia que maten a las personas que luchan.

D: A mí me da ternura la relación que tenía con los padres, cómo lo acompañaban, lo apoyaban, lo querían.

Fausto: Emoción. Era una persona buena que ayudaba a los pobres.

D: ¿Carminia? ¿Habías escuchado de Darío en Bolivia?

Carminia: No.

D: Pero seguro que hay Daríos en Bolivia y en Paraguay también.

Delia: Seguro.

Escrituras, derechos y conocimiento de la cultura escrita

Las escenas compartidas despliegan la riqueza que se abre en un intercambio entre lectorxs, en el marco de un trabajo profundamente político, que intercambia saberes, recupera memorias, experiencias y sentires desde la literatura. Afirmamos siempre que la lectura delegada es una situación didáctica fundamental en la alfabetización de personas jóvenes y adultas: cuando leemos a través de otra persona que lee en voz alta, nos vinculamos con diversos textos, su vocabulario y organización. Cuando escuchamos leer, accedemos a textos pertenecientes a diversos géneros, temá-

ticas, autores y tipos de ediciones. Aunque aún no sepan leer 'por sí mismas', las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con lectorxs experimentadxs que ejercen prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. La persona pone en juego dos procesos que le permitirán ser buena lectora autónoma en el futuro: por un lado, construye el significado del texto cuando se le lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Y por otro lado, en este proceso se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo es una biografía, qué vocabulario tiene, cómo se pueden hacer jugar las metáforas. Quien lee en voz alta es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar. A su vez, cuando participamos de intercambios lectores, promovemos progresivamente la posibilidad de compartir opiniones, reflexiones, sentimientos, puntos de vista, creencias, argumentos sobre el texto, volviendo a sus marcas, recuperando las pistas que ha dejado el autor.

Lxs docentes, en la educación de personas jóvenes y adultas, explicitan estas prácticas: "Hay mucho trabajo mental que hacemos cuando escuchamos leer: procesamos información, comparamos con cosas que sabemos, nos imaginamos..." Y una estudiante interrumpe: "Cuando uno lee no te entra, pero si alguien te lee es otra cosa, se entiende".

El trabajo con el libro de Darío ha permitido conocer una nueva puerta de ingreso al género literario, desde un texto biográfico que ha abierto a formas diversas del lenguaje que se escribe, desplegando emociones de rabia, admiración, angustia, orgullo, emoción; constituyéndose como espejo en el que mirarse, desde la lucha por los derechos y la construcción de dignidad: "Está interesante el libro, porque me hace reflexionar sobre cosas que vivimos nosotros", comenta Juan.

La vida de Darío se entrelazó con las propias vidas, el propio barrio, las propias violencias sufridas, las propias resistencias y posibilidades. “Escuchen esta frase”, resaltó el maestro: “Que las palabras y la lectura sean para todos, como el pan”.

Y las palabras y la lectura se inscribieron en nuevas escrituras, ya propias:

