

**Dirección de Educación Especial**

**La Plata, 12 de Setiembre de 2012**

**CIRCULAR TÉCNICA GENERAL N° 3**

**OBJETO:** Dar a conocer síntesis de la experiencia de los últimos tres años, documento y aportes teóricos en **Alfabetización para adolescentes con discapacidad intelectual**

El presente material fue desarrollado a partir de un trabajo conjunto del equipo técnico de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires con las Escuelas Especiales de Discapacidad Intelectual de la jurisdicción, en relación con la alfabetización de adolescentes.

Con el objetivo de hacer una síntesis de la experiencia de los últimos tres años, presentamos en este documento aportes teóricos que esperamos que contribuyan a crear nuevas posibilidades de alfabetización para los alumnos que se están iniciando en el camino a la lectura y reflexiones sobre el trabajo realizado entre todos.

Teniendo en cuenta su relevancia para la Educación Especial, este proyecto fue presentado ante las autoridades de UNICEF. Este organismo ha otorgado financiación para contribuir con su desarrollo y darle difusión.

Atentamente.-

*Profesora Marta I. Vogliotti*  
*Directora de Educación Especial*

## **CONTENIDOS**

Para organizar la exposición y la lectura presentaremos el contenido en tres bloques:

### **Primera parte: identificación del problema y acciones realizadas**

- 1- Origen del proyecto
- 2- Etapa piloto
- 3- Etapa de socialización a todas las escuelas de la jurisdicción

### **Segunda parte: fundamentación teórica**

- 1- La necesidad de apropiarse de un cambio de enfoque
- 2- La implementación de los Diseños Curriculares en las escuelas especiales
- 3- Cómo se alfabetiza a través de proyectos
- 4- Partir de los textos
- 5- Elegir materiales para el trabajo con los alumnos
- 6- Algunos interrogantes frecuentes para volver a pensar

### **Tercera parte: reflexiones acerca del dispositivo**

- 1- Participación en cada etapa
- 2- Aportes específicos de los distintos roles
- 3- A modo de síntesis
- 4- Algunas conclusiones prospectivas

## **Primera parte: identificación del problema y acciones realizadas**

### **1. Origen del proyecto**

El proyecto “**Alfabetización para adolescentes con Discapacidad Intelectual**” se inició con el objetivo de dar respuesta a la problemática de la alfabetización de los alumnos que asisten a las escuelas sede de Discapacidad Intelectual, a fin de poder garantizar mejores aprendizajes y facilitar la integración en los Niveles obligatorios del sistema educativo.

El proyecto fue diseñado y desarrollado por la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires y actualmente se lleva adelante en todas las escuelas de la caracterización.

#### **1.1. Antecedentes**

En el año 2008, la Dirección de Educación Especial realizó encuestas para indagar acerca de cuáles eran los niveles de logro en la alfabetización en las escuelas sede de Discapacidad Intelectual. En líneas generales, los resultados indicaron que, si bien algunos grupos de alumnos alcanzaban buenos niveles de adquisición, la alfabetización constituía un problema que necesitaba una revisión en dos aspectos centrales. El primero se relacionaba con la concepción del sujeto con Discapacidad Intelectual y sus posibilidades de aprendizaje. El segundo, con contenidos y metodologías específicas que contribuyeran a obtener mejores prácticas vinculadas con la lectura y escritura.

Tomando estos dos aspectos como variables que requerían una profundización, en 2009 la Dirección decidió otorgarle prioridad a este tema, ubicándolo dentro de sus 5 líneas de acción prioritarias.

En este contexto, se diseñó un plan a 3 años que consistió en:

- la elaboración de un diagnóstico pormenorizado de la situación;
- el diseño de un plan de acción en dos etapas: etapa piloto y etapa de socialización en toda la jurisdicción;
- la evaluación de resultados;
- la producción y compilación del trabajo para su socialización y difusión.

#### **1.2. Diagnóstico de situación**

Con el fin de establecer un diagnóstico exhaustivo, se emplearon distintos instrumentos. Los integrantes del equipo técnico visitaron escuelas, donde hicieron observaciones de los materiales producidos por los alumnos. También realizaron entrevistas a los equipos directivos, docentes y a los adolescentes, tomando como ejes la importancia de la lectura y la escritura en nuestra sociedad y las estrategias para su mejor enseñanza y aprendizaje.

A partir de la recopilación de la información obtenida, se evidenciaron algunas regularidades en los aprendizajes que alcanzaban los alumnos:

- 1- Lograban reconocer vocales y consonantes, pero tenían dificultades para recordarlas.

- 2- Podían leer palabras cuando estaban asociadas a dibujos.
- 3- Decodificaban textos breves pero sin comprenderlos, mediante lectura silabeante. Se veían oscilaciones en los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas, ya que no solían estar consolidados.
- 4- Comprendían los textos cuando se los leían, y solo a veces como producto de la lectura por sí mismos.

Todo esto traía sentimientos de frustración y, como consecuencia, una falta de motivación hacia cualquier tipo de propuesta relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Luego de analizar los datos, concluimos en la necesidad de revisar aspectos metodológicos ya que, una apropiación más sistemática del enfoque de Prácticas del Lenguaje de los Diseños Curriculares jurisdiccionales, podría aportar nuevos logros. Para ello, había que generar espacios de reflexión sobre la práctica en las escuelas. Al mismo tiempo, era necesario volver a pensar en las posibilidades de aprendizaje del alumno con Discapacidad Intelectual y poner en palabras las representaciones y expectativas que todos los actores tenían al respecto: los docentes, los padres, los directivos, los equipos técnicos, los supervisores y los mismos alumnos.

## **2. Etapa piloto**

A partir de los datos obtenidos en la etapa diagnóstica, se delineó un programa de capacitación que propiciara un intercambio activo entre escuelas, con la intención de hacer un trabajo conjunto que tuviera como eje central los postulados de la *investigación-acción*. El proyecto fue presentado en las reuniones anuales a los supervisores y se consensuó con ellos cuáles serían las escuelas que participarían de esta primera fase.

### **2.1. Dispositivo de trabajo**

En la provincia de Buenos Aires hay 249 escuelas sede para alumnos con Discapacidad Intelectual. Para poder garantizar una propuesta de investigación-acción se requería la conformación de grupos reducidos que favorecieran un intercambio más directo. Por este motivo se organizó un trabajo en diferentes etapas. El primer grupo de escuelas inició su participación en la segunda mitad del año 2009. Los convocados –uno o dos docentes, un integrante del equipo técnico, un directivo y un supervisor por escuela- compartieron encuentros mensuales de capacitación en los que se privilegió el intercambio de experiencias y se debatieron y revisaron en profundidad las propuestas de alfabetización vigentes. Al año siguiente se incorporaron otros dos grupos de modo tal de que, a finales de 2010, había participado del proyecto una escuela de cada una de las 25 regiones de la provincia.

Escuelas que iniciaron el trabajo en el año 2009:

<b>Región</b>	<b>Distrito</b>	<b>Escuela</b>
1	La Plata	532
2	Avellaneda	503
5	Almirante Brown	506
11	Pilar	502
3	La Matanza	517
18	General Madariaga	501
20	Balcarce	502
13	Pergamino	502

Escuelas que comenzaron en el primer semestre de 2010:

<b>Región</b>	<b>Distrito</b>	<b>Escuela</b>
4	Quilmes	504
6	Vicente López	504
7	Merlo	501
24	Saladillo	501
21	Coronel Pringles	501
10	Luján	501
22	Carmen de Patagones	501
14	Lincoln	501
25	Azul	504

Escuelas que se incorporaron en el segundo semestre de 2010:

<b>Región</b>	<b>Distrito</b>	<b>Escuela</b>
3	La Matanza	508
7	Hurlingham	501
9	Moreno	502
12	San Nicolás	504
15	Pehuajó	502
16	Trenque Lauquen	501 y 502
17	Rauch	501
18	Mar del Ajó	501
19	Mar del Plata	506
21	Tres Arroyos	501
22	Carmen de Patagones	501
23	Coronel Suárez	502

## **2.2. Jornadas de capacitación**

Los temas abordados en los diferentes encuentros fueron los siguientes:

1- Los diseños curriculares. El trabajo por proyectos. Los proyectos y actividades en la vida adulta, su organización y planificación. Los materiales para iniciar el proceso. Los criterios de selección de materiales. Las estrategias sobre cómo abordar la lectura de textos y cómo presentárselos a los alumnos. Las sistematizaciones del código. La forma de abordar la decodificación. La necesidad de pensar en aspectos lingüísticos de los textos. El análisis de dificultades encontradas en el desarrollo de los proyectos.

2- La representación sobre las posibilidades de aprendizaje del alumno con discapacidad intelectual. Sus agrupamientos. La conveniencia de cambiar la metodología de enseñanza. El adolescente con discapacidad intelectual. Su trayectoria escolar hacia la vida adulta.

3- Los proyectos que permiten continuar con la alfabetización en otras áreas. El trabajo con materiales reales y las estrategias para su abordaje. Ejemplos con textos expositivos de experimentos en Ciencias Naturales a partir de contenidos del Diseño Curricular.

## **2.3. Otras acciones realizadas en forma simultánea a la capacitación**

En esta primera etapa, además de las jornadas de capacitación, el equipo técnico de la Dirección visitó la totalidad de las escuelas para observar el desarrollo de los proyectos. Se realizaron asistencias técnicas, se hicieron observaciones de clases y se elaboraron materiales didácticos y guías que orientaran su implementación en el aula. También, teniendo en cuenta la necesidad de registrar el desarrollo del proyecto, y de tener un muestreo piloto de la experiencia que permitiera luego ampliarla a toda la provincia, se diseñaron instrumentos para el registro y la síntesis de resultados.

Paralelamente, se abrió un campus virtual como herramienta para generar y mantener una comunicación fluida sobre las prácticas y facilitar además el intercambio de materiales y experiencias.

## **2.4. Evaluación**

Para poder llevar la propuesta a toda la provincia, se necesitaba realizar un balance detallado de la experiencia. Por esta razón, la evaluación de la primera etapa del proyecto se hizo en forma cualitativa. A tales fines, los integrantes del equipo técnico de la Dirección realizaron observaciones a partir de las cuales se cotejaron las prácticas de alfabetización previas a la capacitación con aquellas que se observaban y registraban posteriormente a los encuentros.

Esta información se complementó con cuestionarios en los que los docentes, equipos técnicos, directivos y supervisores expresaban sus percepciones y comentarios sobre los contenidos y metodología de la capacitación recibida.

Al mismo tiempo, se hizo un seguimiento de la implementación de nuevos proyectos propuestos por cada una de las escuelas participantes. De este modo se pudo evaluar cómo se llevaban a la

práctica las reflexiones de los encuentros de capacitación con vistas a futuros ajustes de contenidos y cambios en las propuestas didácticas y en los materiales diseñados para los alumnos.

### **3. Etapa de socialización a todas las escuelas de la jurisdicción**

Esta primera etapa piloto permitió evaluar la pertinencia de la propuesta de alfabetización para alumnos con Discapacidad Intelectual. A raíz del análisis de los resultados positivos que se registraron, se diseñó un plan de capacitación que permitiera llevarla a todas las escuelas.

En la segunda fase, con el objetivo de llegar a toda la provincia, se convocó a dos integrantes de los equipos técnicos de cada escuela a tres encuentros de capacitación. Los temas fueron los mismos que se habían presentado en las reuniones de la primera fase. Paralelamente, se organizaron jornadas a las que asistieron un supervisor y un directivo de cada institución, para garantizar la sustentabilidad de la propuesta a través el tiempo.

En esta etapa se ofrecieron nuevos materiales didácticos para el aula. El canal de intercambio fue el campus virtual, que permitía poner el material de aula y bibliografía de actualización a disposición de todos los participantes y ofrecía, además, una vía de comunicación fluida.

Luego de los encuentros de capacitación, los integrantes del equipo de la Dirección de Educación Especial realizaron nuevas observaciones áulicas y brindaron material teórico y práctico en visitas de asistencia técnica o a través del campus virtual.

#### **3.1. Evaluación**

Para evaluar el impacto metodológico de la tarea, contamos con el trabajo de los miembros de los equipos técnicos de las escuelas. Con este objetivo se les facilitaron instrumentos de recolección de datos que permitieran registrar las experiencias. Se les pidió que enviaran una síntesis de lo sucedido durante la implementación del proyecto y como consecuencia de ella. Este material brindó información sobre cómo impactó la nueva metodología de trabajo en la institución en su conjunto y, especialmente, en las prácticas de enseñanza, así como en el aprendizaje y motivación de los alumnos. Al mismo tiempo, se entregaron cuestionarios para directivos y supervisores a los fines de poder tener diferentes visiones sobre el proceso de apropiación de la propuesta.

## **1. La necesidad de apropiarse de un cambio de enfoque**

En las jornadas de capacitación se trataron temas referidos a la alfabetización que plantean un cambio importante respecto de propuestas tradicionales. Muchos de nosotros no sólo fuimos formados bajo paradigmas médicos en relación con el tipo de intervención que debíamos ofrecer, sino, además, en concepciones estructuralistas sobre la enseñanza del lenguaje. Esto último suponía que el aprender las reglas de la gramática nos permitiría luego hablar, leer y escribir en cualquier situación comunicativa en la que tuviéramos que desempeñarnos en el futuro.

En la práctica de todos los días, estas reglas se iban dosificando en forma descontextualizada, mecánica y repetitiva, perdiendo el sentido, la aplicabilidad y utilidad de ciertos conocimientos. El análisis sintáctico, la clasificación de sustantivos y adjetivos, los tiempos verbales, las composiciones sobre temas como “las vacaciones” o “mi familia” eran materia cotidiana. Estos contenidos -en su mayoría devenidos del campo de la Lingüística- se “escolarizaban” al entrar al aula, perdiendo gran parte de su funcionalidad en el proceso de transposición didáctica.

El enfoque de Prácticas del Lenguaje -que es el que se presenta en los Diseños Curriculares vigentes- a pesar de la simpleza de su formulación, requiere de un profundo cambio conceptual, sin el cual es muy difícil apropiarse de él. Se trata de un nuevo paradigma, en el que también algunas cuestiones anteriores persisten, pero que necesitan ser repensadas desde esta nueva perspectiva. Para poder discriminar qué es lo que se mantiene y lo que cambió, se precisa lectura, relectura y discusión sin las cuales no es posible un diseño consistente de la enseñanza.

Haciendo un breve recorrido, vemos que uno de los cambios más radicales que se propone es ubicar en primer plano las *prácticas* que los individuos realizan en su vida cotidiana. “Los contenidos formulados en este diseño toman las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social como modelos de referencia”<sup>1</sup>. ¿Hay que hacer, entonces, lo que los alumnos ya saben hacer fuera de la escuela? Sí, pero con la meta de ir ampliando en las aulas el repertorio de posibilidades que el sujeto tiene para los problemas de la vida cotidiana relacionados con esas prácticas. Los contenidos, por lo tanto, son *las prácticas mismas* y se organizan en tres ejes: prácticas de lectura, escritura y oralidad y se aplican a tres ámbitos específicos: la literatura, la construcción de la ciudadanía y la formación del estudiante.

Pensarlo de este modo impone revisar en forma completa los contenidos, la metodología, las intervenciones docentes y, en consecuencia, también la forma de evaluar. En síntesis, estamos en presencia de una ruptura respecto de la propia historia de aprendizaje y, en muchos casos, también de la formación recibida en los profesorados, es decir, de las prácticas tradicionales más conocidas.

---

<sup>1</sup> Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Pág. 93.

## **2. La implementación de los Diseños Curriculares en las escuelas especiales**

Centrándonos en los alumnos que concurren a escuelas sede de Educación Especial, la experiencia del trabajo de estos años con el proyecto “**Alfabetización para adolescentes**” nos dejó evidencias concretas de que este tipo de propuesta resulta beneficiosa para los alumnos con Discapacidad Intelectual, mucho más que otras anteriores con las que no se obtenían logros tan claros. No podemos perder de vista que la meta de la escuela es acercar un repertorio de aprendizajes tendientes a garantizar mayor autonomía al sujeto en su vida cotidiana. El lenguaje, en este sentido, es fundamente en nuestra sociedad y las prácticas de lectura y escritura esenciales para la inclusión.

En los Diseños Curriculares se proponen diferentes formas de trabajo que se pueden poner en funcionamiento en la clase: *por proyectos, unidades y secuencias didácticas*. Todas estas formas se plantean como posibilidades simultáneas.

En un proyecto, las acciones se organizan en función de obtener un resultado *concreto y tangible*. Encaminar las tareas hacia la obtención de un producto, contribuye no sólo a entender la finalidad de aquello que se está realizando sino que también aprovecha la dimensión cognitiva y metacognitiva de tener que planificar en forma conjunta una serie de acciones para alcanzar un objetivo determinado. Fortalecer la metacognición a través de la planificación, regulación y evaluación de estrategias es muy beneficioso para alumnos con Discapacidad Intelectual. Al principio, es el docente quien orienta en este tipo de tareas, con el objetivo de que finalmente sea el alumno el que, en un futuro, pueda hacerlo en forma autónoma.

Al mismo tiempo, en alumnos que suelen tener una atención lábil e inconstante, presentar un tipo de trabajo bien delimitado y organizado sin duda es mucho más provechoso para ellos que tener que atender a actividades sueltas, muchas veces mecánicas y sin una significatividad y aplicabilidad concretas.

Cabe destacar que no todos los contenidos son necesariamente abordables por medio de proyectos. Por ello, las unidades y secuencias didácticas permiten en forma simultánea trabajar otras prácticas del lenguaje. Las secuencias didácticas son las que permiten ir configurando acciones sostenidas en el tiempo -independientes de los proyectos y unidades- y que andamian diferentes aprendizajes como, por ejemplo, la sistematización de conocimientos sobre la lengua.

## **3. Cómo se alfabetiza a través de proyectos**

Una forma tradicional de concebir la enseñanza de la lectura y escritura partía de las letras. Este era el primer paso en una secuencia que después de las vocales, presentaba algunas consonantes, para llegar a las sílabas. Luego de formar palabras, se intentaba organizarlas en oraciones para finalmente escribir o leer fragmentos. El último paso eran los textos, etapa en la que culminaba el proceso. Muchos alumnos, de hecho, suelen no poder superar la etapa del silabeo, con la consecuente pérdida de comprensión de lo que están leyendo.

Ahora bien, si su intención es partir de unidades mínimas, ¿por qué este método puede resultar complejo?

Pongamos un ejemplo que presente alguna dificultad y que nos ubique como lectores novatos. Para aquellos que ya estamos alfabetizados, pensar en procesos ya automatizados no nos

permite identificar con claridad cuáles pueden ser los escollos con los que se encuentra otra persona que está comenzando el camino.

Proponemos, entonces, intentar reflexionar en lo que nos implicaría aprender un nuevo alfabeto.



Aprender en forma descontextualizada 28 letras, por repetición, ¿resulta sencillo? Por más que hagamos esfuerzos para consolidar la información, es muy probable que al tratar de fijar la letra 22 nos hayamos olvidado la letra 12.

Una letra aislada se convierte en una unidad abstracta, sin sentido, y que deja como única posibilidad utilizar los mecanismos de memoria para su reconocimiento. Aún más, si nos dosifican la información y nos van dando letras “de a poco”, es mucho más complejo que si tenemos todo el repertorio. Si nos dan primero las vocales, luego la “s”, la “p” o la “m” es muy probable que este método tampoco nos beneficie.

Otro ejemplo para pensar esto mismo puede ser el alfabeto Braille, si queremos utilizar una alternativa dentro de nuestra misma lengua.

⠁	⠃	⠉	⠇	⠑	⠋	⠊	⠎	⠏	⠕
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠅	⠇	⠍	⠏	⠣	⠏	⠑	⠗	⠟	⠞
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠥	⠦	⠨	⠩	⠵	⠴	⠢	⠠	⠡	⠠
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
⠠	⠢	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
â	ê		ô	@	à		ü	õ	w
⠂	⠂	⠂	⠂	⠂	⠂	⠂	⠂	⠂	⠂
,	;	:	/	?	!	=	"	*	'
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
í	ã	ó	Sinal de número	.	-	Sinal de letra maiúscula	.		

¿Cuál podría ser, entonces, otro punto de partida que permita aprovechar más recursos cognitivos del sujeto que no descansen únicamente en la memoria?

Como sostiene Jolibert (1990)<sup>2</sup>, es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no *aprendiendo-a- leer-primero*. A esto mismo se hace referencia en los Diseños Curriculares cuando se enuncia que *se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo*.

#### **4. Partir de los textos**

Si tomamos una propuesta que parta de los textos, es necesario previamente, como primera medida, ampliar la concepción que tenemos arraigada acerca de qué es leer.

Leer no es únicamente poder decodificar y comprender. Hay muchas actividades que también se corresponden con la lectura, que no sólo son otros puntos de partida posibles, sino que también son contenidos a ser enseñados.

Lectura es también leer para descartar información, hojear un diario, buscar un dato puntual. Estas prácticas tan cotidianas son tan necesarias como las de la lectura intensiva, como las de leer para estudiar, para corregir un texto, para ampliar información o para entretenerse y divertirse con la literatura.















Esto implica que se puede iniciar el camino hacia la alfabetización con actividades más sencillas, como pueden ser las de buscar una información concreta o identificar un título.

Planteamos, nuevamente otro desafío de lectura que nos ubique en el lugar de novatos, con dudas sobre lo que el texto esté diciendo. Para tal propósito, proponemos, como lo hicimos en los encuentros de capacitación, intentar comprender el texto que se presenta a continuación en otro idioma<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Jolibert, J. (1990). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

<sup>3</sup> Este material fue diseñado por el Equipo Técnico de la Dirección de Educación Especial para el trabajo en los encuentros de capacitación docente y posteriormente, su versión en castellano, fue utilizada en un proyecto de “Cuidado del agua” con los alumnos en las escuelas especiales de la Provincia.

			<b>JIKKANSORVAW ILMA</b> 
<b>Jikkansorva ilma fil-kċina</b>	<b>Jikkansorva ilma fil-kamra tal-banju</b>	<b>Jikkansorva ilma fil-aħseladde</b>	
 <p>Aħselva talplatti fil-aħselo tal miftuħatz vit tonfoq 70 litru ta' ilma</p> <p>Aħselva talplatti fil-aħselo tal magħluqatz vit tonfoq 45 litru ta' ilma</p>	 <p>Miftuħatz doċċa 10 minuti tonfoq 100 litru ta' ilma</p> <p>Aħselva snien tal miftuħatz vit tonfoq 50 litru ta' ilma</p> <p>Aħselva snien tal magħluqatz vit tonfoq 20 litru ta' ilma</p>	 <p>1 ciklu ta magni-tal-ħasel tonfoq 100 litru ta' ilma</p>  <p>Aħselva f'wejjeġ bli-dejn tonfoq 25 litru ta' ilma 1/2 siegħa (30 minuti)</p>	<b>EBDA!</b>  <p>Ebda liwva miftuħatz vit</p>  <p>Ebda liwva miftuħatz doċċa</p>  <p>Ebda liwva miftuħatz pajp</p>
 <p><b>Jikkansorvaw ilma: Aħselvaw talplatti tal magħluqatz vit!</b></p>	 <p><b>Jikkansorvaw ilma: Aħselvaw snien tal magħluqatz vit!</b></p>	 <p><b>Jikkansorvaw ilma: Aħselvaw f'wejjeġ bli-dejn!</b></p>	

Para poder acceder al significado de este texto, lo que hace un lector es poner en juego diferentes estrategias lectoras, en especial aquellas que se relacionan con activar conocimientos previos de mundo y sobre el tipo de texto. Para poder “leerlo”, es necesario encontrar elementos que nos ayuden a guiarnos en el trayecto. Por ejemplo, ver que hay elementos conocidos que se reiteran, como “litros de ...” y otras estructuras que también se repiten. Seguramente, nos vamos a apoyar fuertemente en las imágenes y en lo que ellas intentan condensar, al mismo tiempo que en convenciones más universales como las de las figuras tachadas, que marcan aquello que no se puede hacer.

Con todo esto vemos que, más allá de los mecanismos de decodificación, hay otras estrategias complementarias que son altamente funcionales y favorecen la comprensión lectora y que, además, son motivadoras y traccionan el interés por saber qué es lo que se “esconde” en ese texto.

De este modo, se puede identificar la lectura como una actividad que involucra a un sujeto activo que realiza hipótesis sobre lo que puede decir el texto y que busca corroborarlas, apoyándose en forma simultánea en diferentes tipos de información. En el diseño curricular, se señala esto mismo:

“para que todos estos intercambios resulten posibles, es necesario contar con una intervención sostenida del docente que plantee verdaderos problemas de lectura a los niños/as:

- **Dónde dice** un enunciado que se sabe que está escrito, en el contexto de un texto que lo contiene
- **Qué dice** en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas.

- *Cómo dice* exactamente algo que se sabe que dice.”<sup>4</sup>

Sólo los textos, con su formato original de circulación social, con una función comunicativa determinada y acompañados de imágenes permiten activar todos los conocimientos sobre la información que puede estar contenida en ellos. Una letra, una oración o un párrafo aislados, sin contexto ni imágenes, no permiten inferir información y dejan a los sujetos “indefensos”, sin posibilidad de utilizar todos sus conocimientos para poder realizar predicciones e inferencias.

## 5. Elegir materiales para el trabajo con los alumnos

La búsqueda, adaptación y/o diseño de materiales para la lectura en el marco de un proyecto de alfabetización está íntimamente vinculados con las prácticas de lectura que se desprenden de cada proyecto determinado. A su vez, éste supone básicamente un objetivo a concretar (un producto tangible) y etapas en su ejecución. En estas etapas, que llamamos *subtareas*, se van construyendo conocimientos y parte de esa construcción supone recurrir a textos.

En este contexto, los criterios a tener en cuenta para la selección y preparación de materiales deben centrarse en:

- a. la relación del tema y el proyecto con las prácticas sociales de lectura que en el mundo se asocian con ellos
- b. las características del texto como unidad de significado
- c. las características del texto como una producción lingüística

### a. El tema, el proyecto y las prácticas sociales de lectura

La definición del proyecto -como se comentó en el apartado anterior- surge tanto de los contenidos de los Diseños Curriculares como de los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Los Diseños proponen trabajar los ejes temáticos a partir de la realidad de cada escuela y proporciona también algunos ejemplos.

La pregunta que cabe formularse es ¿cómo llegamos del diseño de un proyecto a la selección de textos? La respuesta está en la naturaleza misma de cada una de las actividades involucradas. Entonces, una vez definidas y organizadas las subtareas que constituyen un proyecto, el siguiente paso consiste en identificar cuáles son las prácticas de lectura que –en la vida real– involucran cada una de ellas. De esta manera, la lógica de cada actividad nos guiará en la búsqueda de los textos. ¿Cuáles son estos textos y de qué manera se relacionan con cada actividad? Esto depende cada proyecto y cada producto. Por ejemplo, en un proyecto que proponga la organización de una salida al cine, una subtarea consistirá en encontrar el cine más cercano a la escuela o el de acceso más cómodo. En esos casos, los textos a emplear podrán ser la guía de cines del diario, una guía turística de la ciudad (en caso de que la localidad sea turística) o una búsqueda en internet.

En la planificación de un proyecto resulta esencial investigar en profundidad el tema en cuestión con dos objetivos **1) para conocerlo bien** y **2) para saber cuáles son los tipos de texto que se vinculan con la problemática seleccionada**. Esto nos llevará a planificar mejor y seleccionar los materiales y actividades de lectura más adecuados. Por ello, para buscar material es

---

<sup>4</sup> Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Pág. 145.

recomendable explorar sin prejuicios cuáles son los textos y publicaciones que efectivamente existen y circulan. En este proceso podemos encontrar textos que no esperábamos y que nos pueden ser útiles. Por lo tanto, lo recomendable es –en un principio- ampliar la exploración lo más posible para acceder a informaciones y textos variados y verdaderos.

Finalmente, la selección del material dependerá de **la calidad del texto** (más adelante se presentan algunos criterios para evaluar este punto), **la relevancia en relación con el proyecto y el interés** que pueda despertar.

## **b. Características del texto como unidad de significado**

¿De qué hablamos cuando hablamos de **texto**? Los Diseños Curriculares –siguiendo teorías lingüísticas como la Lingüística Sistémico Funcional y las Teorías de la Enunciación- lo consideran *una unidad de significado en uso*. Esto se refiere al hecho de que en la sociedad, la comunicación no se da por medio de palabras o de oraciones aisladas sino a partir de una unidad mayor. Podemos decir entonces que un texto **no es una simple combinación de oraciones sino una unidad mayor que involucra el contenido lingüístico** (palabras, oraciones y párrafos) y **el tipo de texto**.

En consecuencia, se hace evidente que *los elementos que constituyen el significado de un texto son varios* y resulta imposible disociar estos elementos si lo que buscamos es llegar a comprender un significado. Por esta razón al elegir, adaptar o crear textos para llevar al aula resulta indispensable tener en mente todas estas características de un texto:

**El tipo de texto y la intención comunicativa del texto.** En el material seleccionado y preparado para los alumnos, ¿se ve claramente cuál es el propósito? (persuadir, informar, pedir, preguntar, dar instrucciones, etc.), ¿se puede identificar el mensaje? (*ahorre agua, cómo preparar una torta de crema, cuáles son las fases de la luna*, etc.) ¿el texto pertenece a un tipo de texto que normalmente se usa con ese propósito?, por ejemplo: una publicidad tiene la intención de convencer, un folleto persuade e informa (de hecho, usa la información para persuadir), un manual de uso da instrucciones para hacer algo que el lector no sabe hacer de por sí, una crónica informa sobre un suceso, un cuento entretiene y despierta el placer del arte con la lengua, etc.

**El formato y la diagramación.** Cada tipo de texto (folleto, noticia, instructivo, poema, etc.) tiene formatos visuales que los caracterizan. Estos formatos se reconocen –entre otras cosas- por el uso del espacio de la hoja (o del soporte, que puede ser una pantalla), la presentación de los paratextos (títulos, subtítulos, notas al pie) y el uso de las imágenes.

**Las imágenes.** Pueden tener diferentes funciones dentro del texto: agregar información que no está escrita, apoyar la que sí está escrita (por ejemplo, en un instructivo en el que se muestran en imágenes cada uno de los pasos), ilustrar o simplemente decorar. Otro aspecto a tener en cuenta respecto de las imágenes es si su estilo es adecuado al tipo de texto y al receptor (¿son imágenes que se usan comúnmente en un texto de este tipo?, ¿son del mismo estilo, mantienen una coherencia visual?, ¿no son imágenes infantilizadas?)

La diagramación y las imágenes permitirán a los lectores ingresar al texto desde datos no lingüísticos que el texto aporta de por sí, por pertenecer a un determinado género discursivo.

### c. Características del texto como unidad lingüística

En el proceso de comprensión de un texto se combinan los datos que ya analizamos en el apartado anterior (que aportan información sobre intención, tema, mensaje y función social del texto) con el contenido lingüístico propiamente dicho.

Si tomamos en cuenta este contenido lingüístico, podemos decir que un texto es más sencillo de leer cuando la información es más evidente y redundante. Por ello nuestra propuesta consiste en trabajar con textos que contengan información a la que se pueda acceder por diferentes vías.

Para eso necesitamos textos con formatos y mensajes en los que la información sea redundante: porque aparece en forma de texto y en forma de imagen; porque vuelve reiteradamente sobre algunos puntos o palabras; porque tiene estructuras repetidas; porque trabaja con un vocabulario acotado y relevante.

Para facilitar la observación de estas características, nos detendremos en algunos tipos de recurrencias que facilitan la lectura.

#### 1) El texto tiene características esperables para su tipo

En general, la organización de los textos responde a un orden típico del tipo de texto. En este sentido, encontraremos que un instructivo estará ordenado en párrafos que responden a cada uno de los pasos a seguir para hacer una determinada tarea y una crónica estará organizada en orden cronológico. Tener en cuenta esto permite realizar hipótesis sobre el contenido del texto.

#### 2) Formas lingüísticas vinculadas al tipo de texto. Recurrencia de desinencias (terminaciones)

Así como los textos tienen una organización esperable, también tienen formas lingüísticas predecibles. En un instructivo, es esperable que aparezcan verbos en imperativo (corte, saque, cocine, agregue) o en infinitivo (cortar, sacar, cocinar, agregar). Saber esto nos permite identificar fácilmente cuáles son las palabras que, en una receta de cocina –por ejemplo– dan las indicaciones. De esta manera, encontraremos los verbos: a partir de sus desinencias.

En un cuento, en cambio, la forma de verbos habitual es el pasado; así que esperaremos encontrar palabras terminadas en *-ía* (vivía, tenía, quería), en *-aba* (paseaba, caminaba, regresaba), y en *-ó* (encontró, preguntó, respondió, terminó). Cada vez que veamos una terminación conocida, sabremos que lo que está escrito ahí nombra lo que un personaje hizo.

Esta información permitirá que los alumnos reparen en unidades significativas de la escritura y comiencen a identificarlas.

#### 3) Familias de palabras. En un texto sobre alimentación saludable, es lógico que aparezcan palabras como *alimentos*, *alimentar*, *alimentación* y *alimenticio*. Un folleto sobre cómo ahorrar agua en casa es probable que tenga las palabras *lavar*, *lavando*, *lavatorio*, *lavadero*, *lavarropas*. En ambos casos vemos que hay una parte de la palabra que se mantiene (*aliment-* y *lav-*). Esta recurrencia de las formas se convierte en “pistas”: una vez que encuentro la palabra *lavar*, ésta sirve para identificar dónde puede decir *lavadero* o *lavarropas* (y no *inodoro*). A su vez, mediante la comparación de estas palabras podemos notar que hay algo que se escribe igual (que es lo que suena igual) y

hay algo que se escribe diferente (que es lo que suena diferente). A partir de esta observación se propone entonces el trabajo de observar el interior de las palabras, para poder identificarlas y diferenciarlas.

#### **4) Estructuras recurrentes y reconocibles**

Un punto de apoyo importante para la lectura pueden ser las estructuras recurrentes reconocibles. En un folleto de una campaña para incentivar el cuidado del agua, es esperable que aparezca la estructura *XX litros de agua por* (TIEMPO). Esta estructura es fácilmente reconocible (por los números y por la unidad *litros*, frecuente en el uso cotidiano) y permite identificar varios elementos: lo que se repite (*litros de agua por*) y lo que es distinto (*la cantidad de litros y la unidad de tiempo usada, por ejemplo día, hora, lavado, etc.*)

Por ejemplo, en el folleto “Cuidar el agua” la combinación de imágenes y recurrencias del fragmento que se presenta a continuación permite identificar las palabras *canilla, ducha y manguera* (los elementos diferentes) y la palabra *abierta*. Todos estos elementos servirán para leer otras partes del texto.



**NO DEJAR LA CANILLA ABIERTA**



**NO DEJAR LA DUCHA ABIERTA**



**NO DEJAR LA MANGUERA ABIERTA**

#### **5) Repeticiones de palabras (en la misma forma o diferente)**

Las repeticiones de palabras que respondan a la lógica del texto facilitarán la lectura. Asimismo, la repetición de la palabra con diferentes formas, como singular y plural o masculino y femenino también estimulará la observación de los componentes de las palabras.

#### **6. Algunos interrogantes frecuentes para volver a pensar**

*¿Cómo saber qué actividades se ajustan al enfoque del Diseño Curricular del área?*

Una clave que puede ayudar a pensar desde este nuevo paradigma es la siguiente: todas las actividades que se convierten en “contenidos” son aquellas que se realizan fuera de las aulas, como prácticas reales de lectura y escritura.

Por ejemplo, ¿hay que continuar con la lectura en voz alta? La respuesta se encuentra si uno puede identificar esta actividad en la vida cotidiana. A veces, le leemos a un compañero algo que escribimos para que nos dé su opinión. En otras oportunidades, verbalizamos lo que dice un cartel o le leemos un cuento a un niño pequeño. Estas situaciones dan cuenta de que se trata de una práctica social y, por lo tanto, no sólo puede sino que también debería ser enseñada.

Sin embargo, esto no implica que todo haya que leerlo en voz alta. La mayoría de las veces uno lee sin exteriorizar lo leído. Por tal motivo, es importante que se respete también la práctica de lectura silenciosa.

Como este caso, cualquier tipo de actividad es necesario pensarla en esos términos de práctica social.

*¿Por qué leer con un propósito?*

El área de Prácticas del Lenguaje propone hacer entrar en el aula diferentes actividades en las que los alumnos se conviertan en usuarios de la lengua y que, como vimos, tienen que ser incorporadas como contenidos.

En un proyecto alfabetizador es necesario ampliar el concepto de qué es leer: buscar información, extraer un dato puntual, descartar un texto porque no contiene la información que estamos buscando, inferir contenidos también es leer. Esto nos permite pensar en el uso de la lectura y aprovechar los textos como recursos invaluable para obtener información. Los textos no tienen que ser utilizados para la confirmación y corroboración de contenidos sino que tiene que ser fuente de datos e informaciones.

El texto se puede abandonar cuando se logra el propósito fijado: si uno ya extrajo la información que precisaba no es necesario leerlo en su totalidad.

Es común en las escuelas trabajar con audiovisuales y con la oralidad para el acceso a la información. En tanto, es motivador y favorecedor de la alfabetización que los alumnos interactúen con los textos para poder alcanzar los conocimientos que precisan.

*¿Se puede utilizar cualquier material para alfabetizar?*

En principio sí y es bueno que eso ocurra. Sin embargo, hay textos que permiten recorridos más autónomos que otros. Cuantas más “pistas” ofrezcan sobre su contenido, mejores van a ser. Ayudar a los alumnos a inferir a partir de imágenes y de otros datos es ganar mucho camino en la comprensión de textos.

*¿Cómo sabemos si los chicos están inventando o anticipando?*

Es importante diferenciar los verbos “inventar”, “adivinar” e “inferir”.

Los textos transmiten un significado. Con información contextual y textual (imágenes, palabras clave, tipo de texto, ámbito de circulación, etc.) podemos tener hipótesis de qué dirán. Es el rol del docente el que tiene que acercar las “predicciones” a la información, presentando diferentes niveles de conflictos cognitivos que los ayuden en este camino. “¿Te parece que puede haber una serpiente en un texto sobre el agua?” “¿Puede decir prohibido en un texto sobre cosas que hacemos en nuestras casas? ¿Empieza con la misma letra de “papá? “¿Termina con la misma letra que helado?” ¿Con cuál te parece que tiene que empezar? ¿Puede ser la misma palabra si se escribe distinto?

*¿El trabajo con los textos termina cuando los alumnos reconocen palabras?*

Es un logro importante que puedan identificar y recordar ciertas palabras, pero ése no es el objetivo primordial. Mucho más útil es que puedan sistematizar contenidos lingüísticos que son estables y suelen aparecer en otros textos. Por ejemplo, las terminaciones verbales y cualquier otro conocimiento morfológico permiten tener elementos para continuar la lectura de nuevos materiales. Al seleccionar los textos es importante que el docente prevea si algunos de los conocimientos de algunos textos ya leídos se pueden vincular con los nuevos.

*¿Cuál es el rol que tiene el docente en el proceso?*

El docente, entonces, es el que:

- 1- Ayuda a orientar el proyecto: en función de algún problema, necesidades o de alguna inquietud.
- 2- Planifica con ellos las tareas y subtareas y distribuye los grupos.
- 3- Selecciona y proporciona diferentes textos que aparecen en función de las tareas a realizar.
- 4- Orienta sobre los diferentes propósitos de lectura de cada texto.
- 5- Permite la exploración libre por los textos.
- 6- Ayuda a focalizar en aspectos que puedan favorecer la comprensión.
- 7- Interviene a través de preguntas en las que confronta conocimientos de los alumnos con los que proveen los textos.
- 8- Presenta conflictos cognitivos que los acerquen a lo que realmente dice en el texto.
- 9- Ofrece herramientas y estrategias para resolver problemas.
- 10- Explicita procedimientos.
- 11- Comienza con ellos a orientar la sistematización del código.
- 12- Reflexiona en conjunto sobre los aprendizajes obtenidos durante el proceso.

### **Sobre la implementación de este enfoque en las escuelas sede de Discapacidad Intelectual**

*¿Esta propuesta es sólo para los alumnos que no están alfabetizados?*

Esta propuesta es para **todos** los alumnos: aquellos que están en proceso de alfabetización, los que ya están alfabetizados y tienen que continuar sus aprendizajes dentro de Prácticas del Lenguaje así como también para los que aún no están alfabetizados y están comenzando o intentando nuevos caminos.

*¿Se puede implementar con cualquier alumno?*

Las ventajas de un trabajo por proyectos radican en que cada alumno, dentro de sus posibilidades cognitivas, puede aportar al trabajo común. Puede comenzar a leer información puntual necesaria para algunas subtareas. La experiencia nos mostró que **todos** los alumnos se benefician de este tipo de propuestas.

*¿Pueden frustrarse los alumnos al no poder o no saber cómo hacerlo?*

A los alumnos con Discapacidad Intelectual se les suelen asociar características que no tienen relación con la inteligencia en sí sino que se corresponden más bien con patrones de comportamiento. Se dice que “les gusta la repetición y la rutina ya que así se sienten seguros”.

Pero esto no justifica la repetición sin sentido de algunas prácticas rutinarias que se extienden a través de años o ciclos sin mostrar avances.

La experiencia de estos años nos mostró que la mayoría de los alumnos encontró una nueva motivación para volver a intentar nuevos aprendizajes en la lectura, sobre todo a partir del convencimiento de que a ellos no les es indiferente no saber leer. Para ello, es necesario que los docentes les presenten situaciones que los desafíen, que los enfrenten a conflictos que a ellos les resulten interesantes, escapando de los continuos rituales de copia sin sentido y la repetición.

### Tercera parte: reflexiones acerca del dispositivo

El desarrollo del proyecto implicó la participación de todos los roles del equipo transdisciplinario de las instituciones: directivos, docentes, equipos técnicos y de los supervisores.

Esta alternativa se sostuvo por la convicción de que los resultados del aprendizaje se vinculan indisolublemente con el diseño de la enseñanza. Por ello, los niveles de logro alcanzados necesitan ser responsablemente asumidos por la institución en su conjunto, lejos de ser depositados en personas particulares, por ejemplo solo en los docentes o solo en los alumnos.

Fue una decisión estratégica involucrar la participación de todos, de forma de valorar el rol que cada uno desempeña y propiciar espacios de intercambio centrados en la tarea que convoca en la escuela a todos los actores: la enseñanza.

Para las escuelas de la Modalidad es una riqueza contar con estos equipos de profesionales, quienes pueden construir nuevas comprensiones y conceptualizaciones sobre el aprendizaje y el arte de enseñar que no resultan de la suma de los saberes de cada uno, sino de la posibilidad de dar origen a nuevas comprensiones, otras explicaciones y así construir nuevo conocimiento. Para ello, es necesario saber, pero no saberlo todo. Así es posible dar curso a nuevas y originales iniciativas como respuestas al desafío que plantea a diario la tarea docente.

Se trató, entonces, de detener la marcha de lo repetido, el ritmo de lo habitual, de lo que siempre se hizo y de la forma en la que se hizo para detenerse a reflexionar y re crear, con respeto por el camino recorrido.

El dispositivo integral, en el que se contemplaron distintas etapas ya mencionadas en este documento, previó que se replicaran en cada una de ellas el hacer, la forma de la reflexión y la comunicación de la experiencia del mismo modo y coherentemente con la concepción que se sostiene sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje y con las características de la transformación buscada. Se aspiró a que cada uno tenga la oportunidad de ser alumno y de aprender algo conocido de otro modo. Sencillamente, aprender del mismo modo en el que se propone enseñar.

Los alumnos se enfrentaron inevitablemente a algo conocido, y hasta con una conocida frustración, pero fueron invitados a hacerlo de otro modo, con otros sentidos y otras estrategias. Los enseñantes también probablemente conocían el desánimo ante lo que no se pudo hacer plenamente asequible al otro. Todos, alumnos y docentes, *necesitaban reposicionar el deseo* (Lajonquiere, 2002)<sup>5</sup>, encontrar nuevas motivaciones y, por eso, el dispositivo de capacitación necesitaba crear las condiciones para que ello ocurriera.

La propuesta integral de los encuentros avanzó, entonces, en una revisión no sólo de las prácticas y los supuestos teóricos que las sostienen, sino en todas las dimensiones de la enseñanza. Consistió en mucho más que mirar la alfabetización como una cuestión de metodologías, contenidos y actividades. En esta mirada, cada uno fue invitado a verse en el conjunto, pero también en lo específico de su singular tarea.

---

5

Dussel, I., Poliak, N. (2002). Entrevista con Leandro de Lajonquiere: "Entre pasarse unas horas de florero en el aula y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero". En *Propuesta Educativa*, Nro. 25.

En las jornadas de trabajo, se trató de *un encontrarse a dialogar*, lejos de las urgencias que suelen dominar la escena escolar, tomando distancia de las formas frecuentes que se tienen de resolver, de dar respuesta, de interpretar. Y así, intentar partir de un nuevo lugar, de nuevos diálogos, de nuevas escuchas.

## **1. Participación en cada etapa**

En cada una de las dos etapas: *etapa piloto* y *etapa de difusión a toda la jurisdicción*, se convocó a distintos actores de cada escuela.

En la *etapa piloto* (2009 - 2010), en la que se trabajó con tres grupos representativos de la totalidad de la provincia, participaron el supervisor, un directivo, dos docentes de grupos de alumnos adolescentes y un miembro del equipo técnico (AE o FO, según la institución lo decidiera) de cada escuela convocada.

Como dijimos, esta decisión fue tomada de modo tal de que todos los roles pudieran participar de la experiencia e implicarse en la transformación. Desde las distintas miradas, se hace imprescindible construir un diagnóstico situacional de los alumnos adolescentes sin alfabetizar, en la escuela real, diagnóstico orientado a reconocer con nuevas herramientas lo que ocurre para elaborar, quizás, nuevas respuestas.

Con la intención de que cada escuela recorriera el propio proceso, el dispositivo destinó momentos al trabajo de los equipos de cada escuela y cada escuela fue acompañada en su recorrido particular. El trabajo con alumnos en las aulas fue planificado en forma conjunta y en la que desempeñaron roles de docente y observadores.

En la *etapa de difusión a toda la jurisdicción* (2011), asistieron a las tres jornadas los asistentes educacionales y fonoaudiólogos y el supervisor de cada escuela en una primera instancia. La decisión en dicha oportunidad tuvo que ver, por un lado, con la elección del modo más viable de abarcar a la totalidad de la Provincia en la capacitación.. Por otro lado, se consideró que desde estos roles es posible trabajar en las aulas de modo más sistemático y que se pueden ofrecer aportes específicos muy valiosos acerca de los procesos de alfabetización, y su contextualización en el proceso integral de aprendizaje de los alumnos y en las relaciones sociales. Desde estos roles existe, además, la viabilidad de extender una propuesta que implique a toda la institución, con el objetivo de darle continuidad más allá del presente año.

Se propuso que los equipos fueran los encargados de la implementación con alumnos y docentes como forma de *transmisión en el hacer* a sus compañeros. De este modo, se visualizan las posibilidades de los alumnos frente a una nueva propuesta y es factible, ir teniendo evidencias y, a partir de lo que aportan los mismos jóvenes, desandar algunas posiciones para comenzar a considerar otras perspectivas que demandan no poco encuentro, diálogo y un camino de aprendizaje que involucra a todos.

En otra de las jornadas previstas, participaron supervisores y directores, siendo ellos, esta vez, los encargados de acercar un nuevo material de enseñanza para su exploración en las aulas, el cual sigue implicando al equipo técnico y docente de igual modo. Asimismo, el director fue invitado también a trabajar aspectos específicos de la conducción institucional.

## **2. Aportes específicos de los distintos roles**

El **director** es quien conduce la institución y, por ello, necesita estar atento a los resultados del aprendizaje. La conducción supone el conocimiento de los lineamientos curriculares y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que realmente ocurren en las aulas. La conducción de los procesos necesita ser teóricamente fundada y sustentada en una visión integral de la escuela para reorientar las acciones, además, en función de la evaluación que retroalimenta la enseñanza.

El rol también demanda que el director pueda vehiculizar los vínculos institucionales, y así dar soporte a la extensión y profundidad de una propuesta de esta magnitud. Es necesario planificar el modo en el que se construirá la meta para que tenga legitimidad y cómo se va a transitar el proceso. Es así que la jornada también consistió en un trabajo específico sobre el recorrido y la planificación de las acciones hacia los indicadores esperados, estableciendo progresivos niveles de logro y modos de supervisión.

Es necesario que el director organice un tiempo dedicado a la escucha de las expresiones de los docentes y de los equipos: dar la palabra y dar permiso para que aparezcan los miedos, las diferencias, las demandas, las opiniones encontradas, las expectativas, las dudas, los logros. En otras palabras, dar cabida a los sujetos reales de la escuela conociéndolos sinceramente para acompañarlos en el cambio. Conocer el discurso docente acerca de las posibilidades de aprender de los alumnos facilita al director organizar su tarea de asesoramiento y orientación sobre las prácticas educativas.

El **equipo técnico** tiene como riqueza la enorme posibilidad de brindar herramientas que puedan complementarse con las de sus compañeros docentes para reinterpretar situaciones y construir otros sentidos. Por otro lado, en lo específico del rol, cada uno necesita construir miradas pedagógicas y no sesgadas en diagnósticos individuales.

Parte de la tarea cotidiana, entonces, es aprender a trabajar juntos. Para los equipos técnicos fue, en sus propias palabras, un aprendizaje participar en las aulas desde un lugar complementario, interactuando con la situación que se despliega y asumiendo el rol provisorio de enseñante. Entre las cuestiones, que ellos mismos destacaron en los encuentros, estuvo su propio acercamiento a los Diseños Curriculares.

**Los docentes** fueron implicados, en principio, a aprender en el hacer junto con sus compañeros del equipo técnico, y en otros casos, a participar de la dinámica de la clase que el equipo técnico propone como observadores. De este modo, compartieron el lugar de quien enseña frente a los alumnos y pudieron reflexionar a raíz de la experiencia vivida en la exploración.

La forma de asistir a la comunicación de esta propuesta resultó, probablemente, novedosa. Lo novedoso pudo estar en la toma de distancia respecto de otras modalidades centradas en la escucha de la palabra experta, que suele sentirse lejana de la realidad que nos atraviesa, y que de esta forma no nos involucra.

Allí, en su realidad cotidiana, el docente tiene la oportunidad de cotejar con otras experiencias del camino recorrido hasta el momento. También desde el sostén institucional es invitado a probar un nuevo camino; lejos de una práctica solitaria, puede dudar con otros, hacerse preguntas.

**Los supervisores** fueron convocados a focalizar la mirada sobre los procesos institucionales en relación con los logros del aprendizaje, mirada imprescindible para el diseño de trayectorias

educativas. Seguramente, los niveles de alcance de la propuesta necesitarán la convergencia con otros signos institucionales. Particularmente, se necesitará la revisión de las trayectorias futuras de los jóvenes y una mirada progresiva retrospectiva respecto de los alumnos más pequeños.

### **3. A modo de síntesis**

Llegamos hasta aquí y esbozamos las primeras hipótesis. Estamos comenzando y atreviéndonos a modificar, a crear, a confiar en otros modos de hacer, apropiándonos, reestructurando conocimiento.

Este modo planificado para el conocimiento de una nueva propuesta intentó ser una evidencia de lo que la enseñanza y el aprendizaje pueden estar solicitándonos como adultos implicados en la educación.

En principio, la educación necesita mirar al otro y descubrirlo, aunque lo conozcamos. La educación es del alumno, está en la escuela por sí mismo, por él y todos estamos con él como sociedad. Necesitamos también, sin duda, no perdernos de vista a nosotros mismos en los sentidos del quehacer cotidiano.

La enseñanza, el aprendizaje y naturalmente las prácticas del lenguaje son prácticas sociales de sujetos en relación, sujetos en la cultura. Las prácticas del lenguaje no son dominios a alcanzar, cuya adquisición resulta de la exposición a actividades repetitivas.

Quien no tiene nada que decir a nadie que espere sinceramente esa palabra y que por ello se detenga disponible a la escucha, no tendrá necesidad probablemente de una herramienta cultural teñida del sentido de la comunicación entre sujetos.

Así, incluir a alguien en la cultura y reconocerlo en su entidad de ciudadano para que él mismo se reconozca, interpela el rol de la escuela y de los docentes de alumnos con discapacidad intelectual. Entonces, uno de los principales lugares de reconstrucción de propuestas legítimas de enseñanza probablemente tenga que ver con redescubrir al alumno, quien está ahí por él mismo, por su propia construcción.

El alumno “lee” nuestro deseo de que ello ocurra. Deseo *es lo que pasa de un adulto a un niño* (Lajonquiere, 2002); *ese deseo necesita circular*. El alumno necesita que no todo le sea dicho, necesita no saber exactamente todo lo que se espera de él para que su propio deseo pueda aflorar y tomar así las riendas de su aprendizaje. Siempre necesita indagar y esperar algo más.

Todo lo dicho no está desligado de los formatos de la enseñanza. Por el contrario, moldea los formatos, los constituye, origina el diseño de las clases y las tareas diarias.

Por lo expresado, es importante implicar a los alumnos en situaciones de aprendizaje entendidas como prácticas sociales. Estas prácticas reclaman, por un lado, *la colaboración adulto - alumno* que andamia y en la que también le dice “es importante que estés aquí”, “también para nosotros como grupo es importante” y, por otro, *la colaboración entre pares*.

*Estas relaciones necesitan distanciarse de formatos de enseñanza* que generan situaciones individualizadas para quienes no pueden y situaciones de transmisión grupal planificadas sólo “para quienes pueden” que, en general, son mucho más significativas que para quienes tienen

más dificultades. Para aquellos alumnos, suele desnaturalizarse el conocimiento, las tareas de aprendizaje suelen ser mucho más descontextualizadas y fragmentadas en la búsqueda de “algo que, seguramente, pueda hacer”, y resueltas en soledad, lejos de que los formatos de enseñanza vehiculen progresivamente la apropiación de aquello que el grupo construye con la participación solidaria de todos. De lo contrario, se opera la exclusión que también los deja afuera de la necesidad de enfrentar desafíos cognitivos. El alumno se retira del aprendizaje porque no hay demanda significativa para él; no lo necesitan, no tiene qué aportar.

También, este recorrido supuso para las escuelas dejarse acompañar por los miembros del nivel Central; incluso los alumnos los vieron participar en sus aulas, incorporándolos en el diálogo, presentando sus inquietudes, mostrándose tal cual son y hasta reservando aspectos de su intimidad.

Para el Nivel Central, fue un aprendizaje escuchar y construir en un marco de participación, retroalimentar lo planificado según el proceso de las escuelas y construir situacionalmente, pero ofreciendo perspectivas.

Todos aprendimos y todos enseñamos en algún momento de este tránsito. Los alumnos fueron, sin duda, quienes más nos enseñaron de su deseo inagotable. Con su disponibilidad para volver a intentar, demostraron que no claudicaron y ésa es la mejor de las lecciones. Nos demostraron que esperan algo más...

#### **4. Algunas conclusiones prospectivas**

La experiencia recorrida da cuenta de la construcción de un lazo. Todos tenemos un lugar protagónico y sostenemos alguna parte del proceso. A su vez, somos sostenidos por alguien y, por ello, podemos sostener. Alumnos, docentes, directores, equipo técnico, familias, Nivel Central tenemos una responsabilidad.

Hacia adelante, y para sustentar estos sentidos de la enseñanza y que impregnen hondo, se hace imprescindible alimentar ese lazo y sostenernos en él.

Depende de todos capitalizar como propios aprendizajes el trabajo conjunto, dejarse interpelar por la novedad, atreverse a los desafíos, estudiar, analizar lo que sucede en las aulas, reflexionar sobre los efectos de nuestras decisiones en la enseñanza, plantear hipótesis... En ocasiones, hacemos algo sin estar realmente presentes en lo que hacemos porque desconocemos su sentido o necesitamos recuperarlo.

Si los alumnos nos ven comprometidos en estas situaciones también van a aprenderlas para sí mismos. En este mismo sentido, muchas estrategias necesitarán instalarse en las aulas con mayor fuerza: reflexionar sobre la acción realizada, planificar y conocer los sentidos de la acción, aprender a administrar el tiempo, el interés y la motivación, compartir tareas y confiar en el rol que a cada uno nos corresponde en lo común, variar y alternar posiciones, involucrarse, ponerse de acuerdo, disentir, dar soluciones a problemas estudiando, dar más lugar a las dudas, que mueven a la indagación, que a las certezas, preguntar ...