



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación

## **POR LA VUELTA** ■ Estrategias para acompañar las trayectorias escolares

**ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA**





Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación

**POR LA VUELTA**  
Estrategias para acompañar  
las trayectorias escolares

**ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA**

PRESIDENTA DE LA NACIÓN  
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN  
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE  
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD  
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA  
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO  
Lic. Silvia Storino

© Ministerio de Educación, 2010  
Pizzurno 935, CABA  
Impreso en la Argentina  
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Elaborado por el Equipo de la Dirección de Nivel Primario.  
Agradecemos la participación de todos los equipos de Áreas Curriculares,  
especialmente el acompañamiento de Cecilia Cresta y Marion Evans.

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*  
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*  
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Horacio Fernández*



# Índice

- 5 Introducción
- 10 Preguntas y reflexiones sobre los procesos de ingreso, egreso transitorio, reingreso y permanencia de niños y niñas en la escuela primaria.



# Introducción

## AL LECTOR

Te entrego a Shunko y te entrego pequeños retazos de su vida de niño campesino vividos en su monte nativo y en la escolita rural.

Los niños de quienes aquí te hablaré son changos santiagueños, pastores de la pequeña majada de sus padres; niños que encontrarás en cualquier región de nuestra provincia [...]

[...] Participan del dolor de la tierra sin saberlo. La vida es dura, pero ellos lo ignoran porque no conocen otra. Quizás son felices.

[...] Deseo mostrarte a través de Shunko cómo sienten y cómo ven ellos. Ignoran la mayor parte de las cosas que vos y yo sabemos, pero saben muchas otras que vos y yo ignoramos.

[...] Responden a otra mentalidad y a otra cultura. Sus vidas están regidas por la superstición y la leyenda. Creeme que hasta tienen una religión que no es la tuya.

[...] Cuando actúan sus actos tienen más lógica de lo que puedas suponer. Y no creas que el "shalaco" es ése que ves en la ciudad, callado y esquivo, porque ése, fuera de su ambiente, se ha retirado al fondo de sí; siente pudor por la observación a que lo sometes.

[...] ¿Por qué he dado vida a Shunko? Porque no lo conoces y quiero que sepas que existe. Y si a través de estas páginas descubres que tiene problemas, que sepas de esos problemas; algún día quizá esté en tus manos aliviárselos.

[...] Quiero honestamente advertirte que no debes suponer que ese maestro que verás en las páginas del libro sea yo; ése es el maestro que yo hubiera querido o, mejor, que yo hubiera debido ser.

## 8 Entre docentes de escuela primaria

Cuando el sol pone a los pibes  
delantales de aprender,  
él aprende cuánto cero  
le quedaba por saber.  
Y a su madre mira,  
yira que te yira,  
pero no la quiere ver.

Cada aurora, en la basura,  
con un pan y un tallarín,  
se fabrica un barrilete  
para irse ¡y sigue aquí!  
Es un hombre extraño,  
niño de mil años,  
que por dentro le enreda el piolín.

Horacio Ferrer, "Chiquilín de Bachín"

El aire calienta las calles de enero  
La tarde, tendida, se quema de sol,  
Y salen los pibes, pelota y potrero  
Gritando a lo lejos, el último gol.

Al lado está el río, la arena dormida  
Los lujos del barrio, de latas y carbón,  
En donde Juanito, se lava la vida  
Metiéndose al agua, con el pantalón.

Hilda Herrera, "Juanito Laguna"



Shunko, Juanito, el chiquilín que retrató el tango. Niños de diferentes épocas, retratos de la injusticia hecha rostro. Chicos a los que solíamos pensar como el futuro, los llamados a resolver los problemas de la sociedad del presente en la invariable apuesta de que harían lo que nuestros padres y nosotros dejábamos pendiente.

Cada uno viene de la mano de un escritor. En algunos casos un maestro que los hace visible: Juanito, Shunko, el chiquilín, llegan a nosotros por la decisión de Horacio, Jorge e Hilda que en este caso, los miran y pueden encontrar en ellos mucho más que una promesa incumplida de futuro. Su escritura nos devuelve la responsabilidad sobre una infancia que nos interroga desde su presencia; a veces nos alarma, nos deja desnudos de palabras y acción.

Si algo caracteriza la niñez es la necesidad de la existencia de otros que asistan, acompañen, protejan, eduquen. La imagen todo poderosa que los medios construyen de los niños y niñas, como autosuficientes, sabelotodos, que ponen en ridículo a los adultos por su ignorancia, esconde y debilita aquello que durante mucho tiempo la cultura ha amasado y que constituye un avance en los procesos de cuidado y crianza más allá de las diferencias culturales y sociedades en las que vivamos; la necesidad de cuidar, proteger, educar.

Podrá decirse que esta idea de niñez, desvalida, necesitada de adultos, requerida de protección, no fue así siempre y que corresponde al desarrollo de las sociedades modernas. También se dirá que, en nuestras sociedades latinoamericanas, diversos procesos se dan simultáneamente y la misma idea de infancia no es homogénea ni necesariamente moderna. En algunos territorios los niños parecieran tener mil años, como dice la letra de Horacio Ferrer, viven infancias reducidas por el trabajo, por las responsabilidades, por las particulares formas materiales de vida.

Reconocer la enorme injusticia que albergan estas situaciones son las que nos permiten accionar como sociedad para saldarlas. Nos obligan a generar las condiciones de bienvenida, de ofrecer un tiempo de niñez que se teja entre la felicidad y la serenidad. Gran parte de esta responsabilidad le corresponde a las políticas de Estado, condición necesaria para que la situación de niños y niñas mejore considerablemente. En este sentido, el Decreto de Asignación Universal por Hijo (DAUH) se inscribe en las mejores tradiciones de política social que nuestro país ha acuñado y constituye un salto cualitativo en las modalidades en que el Estado encara su tarea de garantizar mejores niveles materiales y culturales de vida a su población, en este caso a niños y jóvenes.

Esta decisión del Estado nacional tiene un correlato en el sistema educativo.

## 10 Entre docentes de escuela primaria

Algunos niños regularizan una asistencia discontinuada, otros retornan a una escuela en la que pasaron algunos grados; quizás algunos vengan por primera vez. **Cada una de estas situaciones no es seguramente nueva para las escuelas porque en la esfera educativa el DAUH consolida políticas de inclusión que se vienen realizando desde el año 2003.** En este sentido, las escuelas poseen experiencia en estos procesos.

Por otro lado, es parte del debate pedagógico también de la última década las posibles modalidades de trabajo educativo con niños que se han visto enfrentados con dificultades de ingreso y egreso, en la mayoría de los casos, transitorios. Las instituciones educativas han abordado esta problemática construyendo diversas herramientas: otros modos de organización escolar, alteración de las formas de agrupamiento, extensión de la jornada escolar, producción de materiales didácticos específicos, entre otras. A la vez y fundamentalmente, realizaron un gran trabajo vincular para volver a enlazar a los niños con la escuela. **Trabajaron intensamente en generar un vínculo de confianza con los chicos, en reponer y suturar parte del daño que afectivamente cada uno de ellos portaba por esta historia de fracasos.** Cada uno de los maestros involucrados sabe cuán sustancial ha sido esta tarea. Como Horacio Ferrer y como Jorge W. Abalos, hicieron un gran trabajo institucional para mirar a los niños con otros ojos, para sostenerlos con la cuota de energía personal que sabemos que esta situación demanda. Aún hoy nos interrogamos por los mejores modos de hacer esta tarea y sabemos que hay mucho por construir en este sentido. Sin desconocer estas dificultades, muchas escuelas primarias mantienen las tradiciones pedagógicas que vinculan a la escuela con el compromiso social, con la apuesta a la esperanza. **Son opciones políticas pedagógicas que no dudan en que el mejor lugar para los niños es estar en la escuela aprendiendo, aun con la cuota de conflicto e incertidumbre que esto puede traer.**

La práctica pedagógica se construye entonces desde una **opción ética** que asume que la escuela no le hace un favor a los padres ni a los pobres cuando recibe nuevamente a los niños y niñas en sus aulas. No es un gesto de caridad, ni de beneficencia; tampoco de asistencialismo. Es un acto pleno de restitución de la dignidad para cada niño y niña al garantizar su derecho a la educación. Quienes sostienen esta labor saben que no es una tarea más para realizar sino que ésta es, precisamente, su tarea.

Phillips Merieu<sup>1</sup> sostiene que la pedagogía es una práctica especialmente pensada para aquellos que no pueden, o no saben cómo encarar el aprendizaje. Advierte con lucidez que el destino de un proyecto democrático se juega especialmente en esta posibilidad educativa de encontrar los modos de transmitir el saber y la experiencia a aquellos que, por primera definición, parecen condenados socialmente a no saber, a no poder. Es desde este lugar en que el Estado y sus instituciones, entre ellas la escuela, se obliga a sí mismo a dar respuestas, generando condiciones materiales, restaurando lazos sociales, activando los saberes y prácticas que más contribuyen a enseñar a nuestros niños y niñas.



Como aporte, las páginas que siguen se proponen compartir las preguntas más frecuentes que, sobre estos procesos de reingreso, surgen en las salas de maestros o en los patios. Las que aquí se enuncian fueron formuladas por docentes con los que conversamos acerca de estos temas. Las respuestas fueron construidas colectivamente por diversos colegas de los equipos del Ministerio de Educación de

---

<sup>1</sup> Merieu (2007). Entrevista filmada en ocasión del Congreso Internacional “La Escuela Media hoy”. Ciudad de Córdoba. Ministerio de Educación de la Nación.

## **12** Entre docentes de escuela primaria

la Nación, teniendo en cuenta también lo que muchas escuelas y docentes, en el contacto con ellos, sugieren.

Estas reflexiones alientan a sostener continuamente acciones colectivas. Si bien tenemos claro el carácter siempre provisorio y en revisión de los saberes acerca de esta temática, nos parece que los posicionamientos pedagógicos que aquí se señalan marcan algunas direccionalidades claras. Aun entendiendo que no hay “una gran respuesta”, intentamos señalar en estas páginas algunos caminos que se han mostrado especialmente potentes para avanzar.

## **Preguntas y reflexiones sobre los procesos de ingreso, egreso transitorio, reingreso y permanencia de niños y niñas en la escuela primaria.**

---

¿Cómo reagrupamos a los chicos ingresantes? A los niños que ingresan ¿se los incorpora en grupos específicos? ¿Se arman agrupamientos y/o tiempos específicos de trabajo en algún momento de la semana?  
¿Con qué recursos cuenta la escuela para realizar un acompañamiento y un seguimiento? ¿Hay docentes o auxiliares que puedan trabajar exclusivamente con estos chicos en una primera instancia?  
¿Quiénes toman esas decisiones?

---

Las variantes en el reagrupamiento dependerán de los dispositivos y posibilidades de cada escuela (grados de nivelación, maestros auxiliares, maestros comunitarios, espacios de trabajo por ciclos, etc.), pero siempre intentando que los alumnos estén en grupos lo más cercano posible a su edad cronológica. En todos los casos se recomienda conformar equipos de trabajo para tomar decisiones, a partir de aquellas posibilidades, y elaborar respuestas colectivas contextualizadas a las necesidades que la asignación pueda generar. Esta tarea se ve facilitada cuando se trabaja articuladamente entre docentes, capacitadores y equipos técnicos.

Teniendo en cuenta las diversas posibilidades institucionales, presentamos aquí algunas propuestas concretas de reagrupamiento y trabajo con los chicos ingresantes.

- 1 Trabajar por ciclos, destinando un espacio y un tiempo para realizar actividades en grupos homogéneos. El agrupamiento estaría relacionado con sus conocimientos básicos de alfabetización (los que no leen ni escriben convencionalmente; los que lo hacen con cierta dificultad y los que ya lo hacen con fluidez) y de matemática (conocimiento de los números, noción de cantidad, posibilidad de contar y realizar operaciones, etc.).

## **14** Entre docentes de escuela primaria

**2** Trabajar por ciclos destinando un espacio y un tiempo para realizar actividades en grupos heterogéneos. Se sugiere armar talleres, con la posibilidad de mezclarse y que cada uno se involucre desde sus intereses. Para que este tipo de trabajo funcione, es imprescindible que los chicos se sientan convocados desde sus intereses y posibilidades, que estén acompañados por los docentes para participar activamente y que puedan apropiarse realmente del proyecto a realizar.

**Cada institución decidirá la manera de realizar estas actividades organizada, por ciclos. Se distribuirán los chicos entre los docentes del ciclo (de diferentes formas, según se adopte la primera o la segunda propuesta) y se organizarán tiempos y espacios fijos para la realización de los talleres (una, dos o tres veces por semana, con días y horarios establecidos y consensuados).**

**3** Trabajar con los chicos ingresantes en un espacio diferente, con un maestro auxiliar (sólo al principio, para facilitar la adaptación, tanto al dispositivo escolar como al trabajo con contenidos específicos). Ese espacio específico podría generarse también a contraturno, para que los chicos puedan participar de las actividades de su grado en el turno y profundizar particularmente sus dificultades, en ese otro espacio con un docente con mayor disponibilidad.

**4. Trabajar con todos en el grado correspondiente y dedicar un tiempo y espacio por semana para realizar actividades específicas, de acompañamiento, práctica y consulta con los alumnos ingresantes.**

¿En qué grado ingresa un chico que llega sin boletín? ¿Cómo diagnosticamos a los alumnos ingresantes (o reingresantes)? ¿Qué estrategias podríamos implementar para conocer con qué saberes cuentan, cómo se manejan con ellos?

La pregunta acerca del grado de ingreso es muy frecuente. El criterio aconsejado, como ya fue dicho, consiste en ubicar a los niños en el grado de mayor proximidad etárea. Ello supone privilegiar la interacción de los niños en grupos cercanos o iguales a su edad cronológica por sobre el agrupamiento en relación con los apren-

dizajes logrados.

En relación con el diagnóstico, es importante que esté ligado a los temas y no a un momento del año. Diagnosticar es un requisito para empezar un tema nuevo y saber cuáles son los puntos de partida; pero eso no implica acreditar, evaluar, juzgar y desaprobar. Se trata de pensar en las fortalezas y no en las faltas, de preguntarse ¿con qué cuenta cada chico?.

- ¿Es autónomo para leer un problema?
- ¿Puede jugar un juego de a dos o de a cuatro?
- ¿Interviene en una determinada situación?
- ¿Se interesa por los libros?
- ¿Confía en su capacidad de aprender?

En relación con esta última pregunta, es importante considerar que la confianza en aprender no se construye de manera independiente de la enseñanza. Por ello, es necesaria una enseñanza que tenga en cuenta la diversidad, que considere lo grupal sin dejar de leer y mirar lo particular. Una enseñanza que elija, proponga y decida según los objetivos, las circunstancias, las respuestas.

## **¿Qué redes se pueden armar para acompañar a los chicos? (tanto dentro de la escuela como en relación con la comunidad).**

El ingreso o retorno de estos niños y niñas es una buena oportunidad para profundizar el trabajo en redes entre la escuela y la comunidad; las familias, las organizaciones barriales, los institutos de formación docente, etc. Una oportunidad para pensar en una escuela más flexible y abierta. Apelamos, nuevamente, al trabajo colectivo, a pensar juntos alternativas nuevas para poder ofrecerles a los chicos otras posibilidades.

Esas alternativas deben ser pensadas concretamente. ¿Qué puede aportar cada uno? ¿Qué de esas aportes puede enriquecer el trabajo de estos chicos? Por ejemplo:

- Planificar actividades para desarrollar en conjunto con estudiantes de IFD. Pensar el acompañamiento específico que pueden realizar estos estudiantes en las escuelas.

## 16 Entre docentes de escuela primaria

- Organizar actividades de lectura compartida en una organización barrial.
- Invitar a familiares para dar una clase, a partir de su experiencia y especialidad particular (un médico, un matemático, un veterinario, un jardinero, un artista, etc).

### **¿Cómo ayudar a los alumnos ingresantes en sus aprendizajes sin “desnivelar” al resto de los chicos?**

En relación con la preocupación sobre el tema de la nivelación, es interesante pensar la vida cotidiana de la escuela. ¿Los grados son nivelados? ¿Los saberes de los alumnos son homogéneos? Si los saberes siempre fueron heterogéneos, y con esta nueva realidad, el desafío es organizar la clase para poder abordar positivamente esa variedad y trabajar con chicos que tienen saberes diversos.

Algunas estrategias utilizadas en aulas plurigrado pueden resultar adecuadas para esta situación:

- Analizar los contenidos por ciclo de cada área, reconociendo aquellos que sostienen una progresión año a año y los que presentan discontinuidad. Este análisis posibilitará al docente tener presente **qué deberían saber los alumnos para avanzar en el aprendizaje de nuevos saberes**. Con esta información podrá organizar la enseñanza en torno a un tema de un eje curricular, de modo que todos los alumnos del grado estén inmersos en una misma temática, pero en actividades diferentes según el grado de complejidad del contenido, incluso en actividades que los aproximen a contenidos asignados a grados anteriores. Esto resulta especialmente relevante en las áreas de matemática y prácticas del lenguaje donde la gradualidad de los contenidos tiene mucha relevancia en el aprendizaje. Por ejemplo, todos podrían estar aprendiendo sobre el tema triángulos del eje geometría y medida, pero con contenidos diferentes y propuestas de actividad diferenciadas
- Revisar los indicadores de avance u objetivos de aprendizaje (esta denominación depende de cada jurisdicción) por ciclo identificando aquellos que los alumnos deberán acceder necesariamente luego de transitar el ciclo. Esto permitirá al docente **priorizar la enseñanza de contenidos que apor-**



**ten a esos indicadores y renunciar a la exhaustividad de los contenidos de cada año.** Esto implicará el establecimiento de acuerdos a escala de la institución y del ciclo.

- Organizar los **grupos de alumnos de manera flexible**, según el contenido a enseñar. Por ejemplo, todos podrían estar involucrados en el tema “El cielo visto desde la tierra”, previendo actividades que suponen un trabajo colaborativo entre pares, donde los alumnos escolarizados tendrán que poner en acción ciertas competencias escolares (como seleccionar los libros de la biblioteca y buscar una información puntual, enseñándoles a los nuevos cómo se hace).
- Realizar actividades centradas en un contenido disciplinar nuevo para todos los alumnos (en el caso de ciencias naturales y ciencias sociales, los recorridos conceptuales previos no tienen tanto peso como en matemática y lengua), actividades de comunicación entre pares y con el docente donde se promueve la circulación de hallazgos, indagaciones y resultados obtenidos en las actividades desarrolladas. Finalmente, los contenidos que son específicos para un año, es decir que no se engarzan en una progresión, resultarán nuevos para todos.
- Considerar los saberes de los chicos, construidos por fuera de la escuela, según el contexto. Seguramente los alumnos de escuelas urbanas de sectores desfavorecidos tienen más experiencia en el manejo de los números y en la realización de operaciones matemáticas básicas que los niños de ámbitos rurales. Estos últimos probablemente traigan consigo otros conocimientos (la observación de los cambios en el entorno, la escucha de relatos y leyendas locales, los usos sociales del espacio geográfico) adquiridos en interacción con las familias y el medio. Estos diferentes puntos de partida deberán ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la enseñanza en pos de ayudarlos a avanzar, seleccionando contenidos que tengan algún anclaje en los saberes que traen pero que no sean más de lo mismo.

## ¿Cómo organizar la clase para trabajar con chicos con diferentes trayectorias dentro del grado: chicos que reingresan, chicos que asisten por primera vez a la escuela, chicos grandes?

- **Reorganización del tiempo.** Actividades de mayor duración contribuyen a que más niños y niñas puedan sumarse al trabajo. Es por eso que, dentro de las posibilidades, sería recomendable planificar y gestionar la clase con más tiempo.

- Intentar reorganizar la caja horaria de un día, por ejemplo, para que el maestro de lengua tenga dos horas seguidas (y salgan al recreo luego de esa clase “larga”).
- Designarse día en el que entren media hora antes a la escuela (o ingresen directamente a las aulas sin participar de la formación o el encuentro habitual) para poder extender el tiempo de la clase.
- Si un día coinciden dos materias “extracurriculares”, música y plástica, por ejemplo, los docentes podrían utilizar ese tiempo para planificar actividades específicas para las clases que se quieren desarrollar con estos alumnos.



- **Reorganización de los espacios.** Trabajar en diferentes ámbitos de la escuela y con disposiciones distintas, para que las diversas dinámicas favorezcan variantes en la participación de los alumnos:

- **Realizar actividades de matemática en el patio** para dibujar con tiza en el piso, para recorrer figuras geométricas caminando sobre ellas, para medir diferentes objetos, distancias o recorridos, etc.

- **Armar encuentros de lectores** en la biblioteca (un tiempo de lectura individual y un espacio de conversación colectiva sobre las lecturas realizadas).
- **Usar espacios más amplios**, como el *saló de actos*, para la organización de trabajo en talleres.

## **¿Cómo organizar el trabajo con chicos que poseen saberes diversos sobre los números y las operaciones para que todos puedan avanzar?**

Cuando pensamos la enseñanza de la matemática desde la resolución de problemas, elegir una situación y unas preguntas que sean adecuadas a los conocimientos de los alumnos de modo que todos puedan resolver de algún modo, resulta todo un desafío. Para elegir el problema es central, en principio, advertir si admite una variedad de procedimientos para resolverlo y detectar si esos procedimientos se vinculan con lo que saben distintos niños.

Una estrategia muy utilizada que permite hacer un diagnóstico sin “tomar una prueba” e involucrar a todos los alumnos en la actividad, es el uso de juegos en la clase de matemática: juegos con dados, cartas, loterías, emboque o tiro al blanco, etc. Después de comprender las reglas, todos los niños se animan a jugar sin preguntar antes “¿Qué hay que hacer?” o “¿Es de más o es de por?” (aunque haya que sumar o multiplicar para tomar decisiones en el juego), y el maestro puede detectar, mientras los alumnos juegan, cuáles son los saberes a los que recurren los distintos niños.

Luego de un momento de reflexión sobre lo vivido, se formulan conclusiones explicitando los conocimientos involucrados en el juego y, después, se plantean problemas de distinto tipo en los que se vuelvan a usar esos conocimientos. Por ejemplo, analizar partidas simuladas o volver sobre una discusión que apareció durante el juego.

Volver a jugar variando las reglas, por ejemplo modificando el intervalo numérico sobre el que se trabaja, permite ajustar el desafío a las distintas posibilidades de los niños. Otra opción es variar los materiales. Por ejemplo, para comparar números con chicos que tienen poco conocimiento, algunos pueden jugar con cartas que incluyen

## 20 Entre docentes de escuela primaria

numerales y dibujos pequeños para apoyar el conteo, mientras otros usan tarjetas con numerales de una cifra y, otros, tarjetas con numerales de dos cifras; o un grupo juega con un dado común mientras, en otro grupo, cada punto del dado vale diez.

En relación con el cálculo es muy importante que el maestro identifique cuáles son los resultados conocidos de memoria por toda la clase y que cada niño, tome conciencia de los cálculos que puede hacer sin recurrir al apoyo de los dedos o al material concreto. Saber las sumas de cifras iguales o las sumas que dan 10 permite elaborar procedimientos de cálculo mental apoyándose en los resultados que ya se "saben de memoria".

Por ejemplo, para sumar  $7 + 6$  ( $70 + 60$ ,  $700 + 600$ , etc.) sin contar o sobrecontar, los alumnos podrían resolver con distintas alternativas dependiendo de los resultados en los que se pueden apoyar. Un niño puede descomponer  $7 + 6$  como  $7 + 3 + 3$ , usando que  $7 + 3 = 10$ : *Saco 3 del 6, se lo agrego a 7 y tengo 10, quedan otros 3, así que da 13.*

Otro, sabe que  $5 + 5 = 10$  y piensa 7 como  $5 + 2$  y 6 como  $5 + 1$

$$\begin{array}{rcccl} 7 & + & 6 & = & 13 \\ \downarrow & & \downarrow & & \\ \underline{5} + 2 & & \underline{5} + 1 & & \\ \swarrow & & \searrow & & \\ \underline{10} & + & 3 & & \end{array}$$

Esta es una de las descomposiciones que resulta más sencilla y permite que muchos niños dejen de apoyarse en los dedos.

Organizar la clase como una comunidad de producción en la que circulan distintos modos de pensar, de escribir y de comprobar si lo que se dice está bien o no enriquece el ambiente de aprendizaje de todos los alumnos.

## **¿Cómo organizar situaciones de lectura y escritura con grupos que tienen diferentes habilidades y conocimientos, de manera que todos continúen aprendiendo?**

En principio, esta es la situación habitual en cualquier aula. Pero también es cierto que, en el segundo ciclo, es esperable que todos los chicos puedan leer y escribir breves textos con cierto grado de autonomía, y entendemos que muchos de aquellos que ahora renuevan o inician su trayectoria escolar no podrán hacerlo solos.

Ahora bien, hay diferentes escenas de lectura y escritura en el aula: en algunas es el maestro quien lee para todos un texto, en otras los chicos leen por sí mismos. Cuando el maestro lee un texto en voz alta, el tema o el universo creado son nuevos para todos, de allí que todos pueden integrarse con naturalidad a ese diálogo; aun más, es sumamente importante darles lugar a las voces de quienes ahora recomienzan, pues podrán contar sus propias experiencias, dar sus opiniones, expresar sus interpretaciones, que siempre son diversas en cualquier comunidad de lectores.

Para que los chicos se sientan parte de esa comunidad de lectores es importante crearla a través de diferentes propuestas metodológicas y construir un marco para posibilitar la participación de todos. Sugerimos, entonces, algunas propuestas que, si bien ya suelen poner en práctica muchos docentes, son recomendables para trabajar en especial con estos chicos que ingresan o vuelven a la escuela después de un tiempo y están poco familiarizados con la lectura y la escritura.

Antes de leer, por ejemplo, el docente puede proponer actividades de prelectura para que los chicos hipoteticen, imaginen, predigan, relacionen y tengan curiosidad sobre lo que van a leer o escuchar.

- ¿Leyeron o escucharon alguna vez un libro de este/a autor/a?
- ¿Qué nos muestra la ilustración de la tapa? ¿Qué se imaginan cuando la ven?
- ¿De qué se tratará un cuento llamado así?
- ¿Quién será el personaje principal de este cuento?

Este tipo de intercambio permite conocer lo que saben y piensan los chicos y, a su vez, aportar conocimientos nuevos antes de empezar la lectura (sobre el autor, sobre el tipo textual, sobre el ilustrador, etc.).

Después de leer, también pueden proponerse preguntas que favorezcan el in-

## 22 Entre docentes de escuela primaria

tercambio para confrontar previsiones, expresar opiniones y sentimientos, relacionar la historia leída con las experiencias personales, etc.

- ¿Les gustó el cuento? ¿Por qué?
- ¿Qué creen que hubieran sentido ustedes en el lugar de al personaje?
- ¿Qué creen que hubieran hecho ustedes si fueran él?
- La historia que leímos ¿tiene relación con la que imaginaron antes de leer el cuento?
- ¿Alguna vez les pasó algo parecido?

Este tipo de intercambio es sólo un ejemplo posible, pero creemos que ayuda a abrir el espacio, a construir ideas, a generar intriga y ganas de leer (o de escuchar...).

### **¿Qué sucede en las situaciones en que se producen textos escritos?**

Se espera que en las aulas se desarrollen escrituras colectivas e individuales o en grupos.

En las situaciones de escritura colectiva, todos tienen la posibilidad de participar, puesto que es el maestro quien escribe la historia que inventan los chicos, la experiencia compartida que recuperan, el relato que renarran a partir de lo que alguien del grupo contó para todos, etc. También es el maestro quien ayuda a revisar ese primer borrador, a la vista de todos; y todos pueden participar. Al igual que la lectura, la escritura necesita contexto, ideas, contención, clima de escucha y creación.

Si se trata de una renarración, es importante conversar detenidamente sobre el relato o cuento a renarrar (sus acontecimientos principales, sus protagonistas, sus emociones, sus conflictos). Si se trata de elaborar una nueva historia, es interesante que el docente elija de antemano un tipo textual o género para realizar, previamente, varias lecturas de diferentes textos. Por ejemplo, se pueden leer leyendas diversas durante un tiempo. Paralelamente, se irá trabajando sobre sus características y regularidades (cómo suelen ser contadas, cuáles son los escenarios más recurrentes, qué explican, qué personajes aparecen a menudo como protagonistas, etc.). Después de varias lecturas, podrá empezarse a pensar qué leyenda quieren escribir, con qué personajes, qué escenario, qué explicación, etc. Esta actividad puede plantearse colectiva o individualmente, según las características y posibilidades de los integrantes del grupo. En principio, y teniendo en cuenta el ingreso de chicos con poca experiencia de escritura, la producción colectiva facilitaría su participación activa en el proyecto.

**En las situaciones en que el maestro les propone leer solos,** será necesario ayudar a hacerlo a quienes aún no lo logran por sí mismos. Este ayudar a leer implica destinar un tiempo a cada uno, acercarse mientras leen, ir leyendo poco a poco, enseñar aquello que aún no saben, pero siempre reconociendo y mostrándoles lo que sí saben hacer (leer su propio nombre y compararlo con otros nombres o palabras, corresponder palabras con dibujos, leer una frase que se repite, el título que ya fue leído previamente, una palabra, un párrafo, el nombre de un personaje en contraste con el de otro, etc.). Es este “prestar atención” del maestro lo que lleva a que los chicos vayan confiando en sí mismos, se animen a comportarse como lectores, y encuentren que los libros también fueron escritos para ellos. Esto implica, por supuesto, el uso permanente de libros en las aulas, ya que la lectura de libros es la vía privilegiada para acuciar el deseo de leer.

**En las situaciones de escritura por sí mismos,** algunos chicos necesitan un “cuerpo a cuerpo” del docente, quien les enseña de manera consciente y planificada aquellos aspectos del sistema de escritura que aún no dominan. Pueden utilizar, para ello, letras móviles para formar nombres de personas u objetos, loterías de dibujos y palabras, etc.



## **24 Entre docentes de escuela primaria**

También podrían organizarse grupos pequeños o pares, heterogéneos, en los que el que ya lee escucha y acompaña al que está aprendiendo (y el docente va interviniendo en los pequeños grupos).

Además del uso permanente de libros en las aulas, sugerimos visitas asiduas a la biblioteca de la escuela (o del barrio, o de una escuela cercana). La posibilidad de leer (o mirar) muchos libros, de elegir, de compartir lecturas en un espacio creado específicamente para ello enriquece la formación de los niños y niñas como lectores. Así como se hace a veces en las aulas, proponemos armar círculos de lectores en la biblioteca, espacios de narración, de lectura individual y colectiva, de recomendación y comentario de libros, etc.

En síntesis, combinando situaciones de lectura y escritura, con y sin la colaboración del maestro, todos y cada uno van aprendiendo a leer y a escribir.

### **¿Cómo enseñar Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a niños que no saben leer y escribir?**

Si Ciencias Sociales y Naturales aparecen en el currículum desde 1° grado, podemos decir que es posible enseñar contenidos de esas áreas a niños más grandes que no saben leer ni escribir. Para ello es necesario modificar las propuestas tradicionales de lectura de manuales, de actividades escritas con preguntas y respuestas, comprometiendo la participación del docente para interpelar, incentivar, informar e interactuar con sus alumnos, presentando los temas de manera accesible para interesar a los chicos y posibilitar su participación.

El estudio de las Ciencias Naturales proporciona aportes específicos al proceso alfabetizador, tanto por aquellas cosas de las que se habla, como por la forma de interactuar con ellas y de nombrarlas. Por ejemplo, son actividades propias de la ciencia escolar la observación, la descripción, la interpretación de lo observado. La descripción se puede realizar a través de un formato textual, pero también con dibujos. También el manejo de cuadros y tablas puede ser enseñado utilizando dibujos y/o símbolos (cruces, círculos, caritas, etc.).

En relación con las Ciencias Sociales, los primeros años de la escolaridad primaria (entendiendo por “primeros años” no sólo al primer ciclo, sino a los grados en que ingresan los chicos que vuelven a la escuela) presentan un desafío para quienes



las enseñan, ya que el incipiente dominio de las habilidades de lectura y escritura que tienen estos chicos hace que los docentes tengan que pensar estrategias específicas para propiciar lo que podríamos llamar una alfabetización en Ciencias Sociales. Sin embargo, esto no debería ser un obstáculo en el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área.

El hecho de que los chicos no estén alfabetizados no significa que no podamos trabajar en el área, puesto que, está caracterizada por variados recursos gráficos, fílmicos, pictóricos, etc. que, lejos de no poder ser interpretados sin el uso de la palabra escrita, pueden propiciar la progresiva alfabetización de los niños.

Es necesario proponerles a los alumnos desde el comienzo de la escolaridad que lean y escriban para aprender temas de Ciencias Sociales con los textos y el lenguaje propio de este tipo de conocimiento; de modo que, mientras lo hacen, puedan aprender también la lectura, la escritura y el lenguaje propio de estas disciplinas. Es necesario enfatizar que los lectores y escritores se forman en ámbitos donde se lee y se escribe utilizando textos y soportes diversos.” Es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos”.<sup>2</sup>

En este sentido, proponemos que en las clases de Ciencias Sociales los niños participen de variadas situaciones que impliquen hablar y escuchar (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de múltiples aspectos de la vida de las personas –en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, del pasado y del presente–. Esto colaborará para que amplíen y renueven sus representaciones acerca de las sociedades. En suma, hacer uso del lenguaje que, como sabemos, atraviesa todos los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

Por ejemplo, en las actividades sobre cómo localizar información en un texto leído por el docente a los alumnos, se pueden realizar preguntas abiertas y para responder entre todos. De este modo, en lugar de rechazar un texto porque puede ser complejo, se realiza un tipo de acompañamiento en su lectura e interpretación; facilitando, además, que puedan acercarse progresivamente a lecturas con dificultad creciente.

Otro tipo de actividades podría ser trabajar con imágenes que estén relacionadas

---

<sup>2</sup> González, D y Lotito, (2003): “Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo”, en *Materiales para la capacitación*, Buenos Aires, Cepa.

con el tema que se viene trabajando y, en pequeños grupos, tratar de escribir los epígrafes que explican lo que sucede en la imagen pero con un contenido progresivamente más informativo; con un docente que interrogue permanentemente esa mirada, intentando acercarlos al contenido trabajado. Esta estrategia de pequeños grupos permite que los chicos puedan andamiarse mutuamente en la construcción de la lengua escrita y discutan en conjunto el contenido de lo que allí se escribe.

Aquí vemos que en este “hablar Ciencias Sociales” habrá una fuerte apuesta al trabajo del docente, ya que será él quien podrá mediar entre el contenido y lo que traen los alumnos para lograr un aprendizaje en el área. Las intervenciones del docente serán decisivas para que esto ocurra, de modo que podrá hacer preguntas, en cada uno de los casos y relatos presentados, para que los niños reconozcan diferentes actores sociales y sus intencionalidades; para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una buena oportunidad para escuchar relatos históricos,<sup>3</sup> historias de vida, testimonios, etc. La narrativa ayuda a los alumnos a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invaluable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de expresión del pensamiento social.

Una tarea que es deseable que se efectúe es la consulta de libros de Ciencias Sociales, ya que estos constituyen una fuente básica de información. La escuela podrá ofrecer a estos niños que se reintegran después de un período de estar fuera de ella libros y revistas que les permitan iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información. Para ello es necesario que los textos sean atractivos y novedosos, donde la imagen sea un elemento relevante y, poco a poco, se vayan familiarizando con los textos de características más escolares.

Es importante y necesario aclarar que el trabajo con los libros no es exclusivo del abordaje de los textos escritos en los libros; en muchas oportunidades podemos proponer un trabajo interesante relacionando las imágenes con los textos o con

---

<sup>3</sup> Pueden encontrarse ejemplos de este tipo de relatos en “Los cuentos de la tía Clementina” incluidos en el libro *Efemérides: entre el mito y la historia*, de Perla Zelmanovich, Diana González, Silvia Gojman y Silvia Finocchio (Buenos Aires, Paidós, 1994).

sus epígrafes para que quienes no puedan abordar el discurso escrito directamente puedan hacerlo a través de las inferencias que las mismas imágenes propician; como así también los títulos, o las preguntas que el docente realice para “leer” esas imágenes de un modo diferente a lo que muestran. Es decir, ayudar a interrogar lo que no se ve de la imagen pero que sí se puede inferir a través de la interpelación que el maestro haga de las ideas que portan los niños, producto de su experiencia anterior a la entrada a la escuela.

### **¿Qué lugar ocupan las otras áreas, no consideradas como disciplinas básicas? ¿Qué ocurre con los chicos que tienen otras habilidades no relacionadas con dichas disciplinas?**

Considerar la presencia de otras áreas, disciplinas y formas de aprender, más allá de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, da lugar a otras maneras de organizarse. Éstas pueden generar otro deseo de aprender y aportar distintos modos de plantear las cosas. Porque en esas otras áreas hay menos referencia de lo que es una actividad tipo; hay menos historia de “niveles”, de saberes imprescindibles, de contenidos ineludibles. Pueden enriquecer dichos saberes y pueden, además, ofrecer a los docentes la posibilidad de ver a sus alumnos desde otro lugar, desde lo que sí pueden hacer: expresarse a través del dibujo, manejar el lenguaje musical, construir maquetas o gráficos para representar conocimientos, etc.

Una buena oportunidad es organizar algún proyecto o iniciativa que integre a los niños, tal vez de un ciclo, sobre un eje temático, donde podrán combinar contenidos y actividades de música, teatro o plástica.

**¿Cómo evaluar a los alumnos? ¿Por el proceso y sus avances; por el compromiso; por el desempeño concreto en función de lo que pueden producir y mostrar?**

Son muchos los saberes, son vastas las fuentes de información y las posibilidades de su abordaje. No se puede evaluar todo y esto implica una toma de decisión consciente para cada momento; una reflexión que se verá enriquecida si, como planteamos más arriba, trabajamos colectivamente. Es importante tener en cuenta todos los aspectos (el compromiso, la producción, la participación), siempre considerando el punto de partida de cada uno y los logros que, desde allí, pueda realizar.



La idea es, entonces, que siempre evaluamos procesos y que, si bien las propuestas de actividades pueden ser las mismas para todos, debemos tener en cuenta el avance de cada uno según su punto de partida:

- ¿Participa más que antes?
- ¿Hace con ayuda lo que antes no hacía?
- ¿Realiza solo lo que antes no lograba sin el acompañamiento de un adulto?
- ¿Se compromete más con sus producciones y las de sus compañeros?
- ¿Puede leer con mayor fluidez?
- ¿Puede realizar operaciones con mayor facilidad?
- ¿Produce cotidianamente y participa en clase más de lo que puede reflejar en una prueba escrita de evaluación?
- ¿Interactúa oralmente con pares y docentes?

Los NAP nos ofrecen un parámetro de aprendizajes fundamentales para cada ciclo, un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos a incorporar como objeto de enseñanza, para construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los chicos. Es importante tomarlos como organizadores de la enseñanza, sin dejar de considerar la realidad particular de estos niños y niñas que ingresan por primera vez o reingresan a la escuela después de un tiempo. Es decir, sabemos qué queremos lograr y adónde nos gustaría llegar; para lograrlo tenemos que acompañar de cerca las trayectorias concretas de los alumnos para que puedan más y aprendan mejor.

## 30 Entre docentes de escuela primaria

La mayoría de las preguntas y reflexiones planteadas en este documento exceden el problema de la Asignación Universal por Hijo. Esta pone en evidencia cuestiones y problemas que ya existen; reflexiones pedagógicas y didácticas que se plantean a menudo los docentes; situaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que resulta interesante poder dar respuesta o intentar pensar y explicitar alternativas de trabajo que acompañen la trayectoria escolar de **todos** los niños y niñas.



Material de distribución gratuita



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación