# Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Ciencias de la Educación

Prof. en Ciencias de la Educación

Cátedra: Taller de Prácticas de Lectura y Escritura

**Equipo docente:** Fabiana Viñas, Fabiana Micocci, María Inés Monzón y Marcelo López

**Estudiantes:** Mariana Belén Albornoz  Isaac, Mailén Jullier y Milagros Raffa

**Propuesta: "¿De qué hablamos cuando hablamos de Nutrición? Un pase hacia la Soberanía Alimentaria"**

**Institución destinataria:** EESOPI N° 8161, Mariano Moreno, de Santa Clara de Buena Vista (Santa Fe)

**Nivel educativo:** Secundario

**Turno matutino**

**Curso:** Primer año División "B"

**Materia**: Geografía

**Docente:** Bigliani, Daniela

**Tema:** Proyecto interdisciplinario "Huerta Orgánica en Casa"

**Año de cursado:** 2020

**Año de presentación del trabajo:** 2022

# Índice

**I. Introducción.** **2**

**I.I. Contextualización de la propuesta.** **2**

**I.II. Acerca de tu propuesta de enseñanza de Geografía en el año 2020.** **3**

**I.III. Acerca de tus preocupaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje.** **5**

**I.IV. Acerca de nuestra propuesta de enseñanza** **7**

**I.V. Organización del trabajo** **8**

**II. Propósitos del trabajo.** 9**II.I. Propósitos generales.** **9**

**II.II. Propósitos específicos.** **9**

**III. Marco referencial.** **11**

**III. I. Sujeto de aprendizaje e intervención docente.** **11**

**III. II. Modelos de comprensión lectora y composición escrita.** **14**

**III.II.I. Modelo interactivo y sociocultural de la comprensión lectora.** **14**

**III.II.II. Modelos explicativos de la composición escrita orientados al proceso.** **17**

**III.IV. Sobre el fracaso escolar** **21**

**III.V. Pensando las trayectorias escolares.** **24**

**IV. Diseño de la propuesta de enseñanza.** **29**

**Organización de la propuesta:** **29**

**Soberanía alimentaria y alimentación saludable** **30**

**Primera situación: "Bitácora de la alimentación saludable"** **38**

**Segunda situación: "Imaginando un futuro saludable"** **40**

**Tercera situación: "Confección de un texto para exponer en una reunión de padres"** **42**

**V. Consideraciones finales.** **46**

**VI. Bibliografía** **48**

**VII. Anexos** 46

# I. Introducción.

Daniela, pensamos este trabajo a partir de la contextualización que nos has hecho sobre la institución en la que te desempeñás y sobre tus estudiantes, en un año tan particular como fue el 2020. Además retomamos las preocupaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje que nos compartiste. Todo eso direccionó, guió y orientó su elaboración.

A continuación, retomamos aquellos aspectos que nos has comentado en la entrevista que realizamos y que nos resultaron más significativos.

# I.I. Contextualización de la propuesta.

En primer lugar, es pertinente volver a decir que, tal como te lo comentamos en la entrevista, este trabajo lo hemos realizado en el marco de la cátedra "Taller de Prácticas de Lectura y Escritura" del 4to año de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, durante el año académico 2020. La cátedra se propone un trabajo que implica la inserción de los estudiantes en una institución educativa. En tiempos anteriores a la pandemia, se preveía la inserción en una institución educativa para realizar observaciones de clase en relación con el desarrollo de un tema específico en un espacio curricular y mantener una entrevista con el docente de la asignatura elegida, con la intención de conocer su historia profesional, las características de sus alumnos, sus concepciones -de enseñanza, aprendizaje, de lectura, escritura, fracaso escolar- y dialogar sobre sus preocupaciones.

Debido al surgimiento de la pandemia de Covid-19, en marzo de 2020 en Argentina, se tomaron decisiones que implicaron transformaciones en el ámbito del sistema educativo, en todos sus niveles.

En nuestro caso, la Facultad continuó sosteniendo la educación por medio de la virtualidad y gracias al uso de dispositivos tecnológicos desde nuestros hogares. En particular, la cátedra de Taller de Prácticas de Lectura y Escritura, teniendo en cuenta la imposibilidad de plantear una inserción física y presencial en las instituciones educativas debido al contexto vivido, nos propuso sostener diálogos e intercambios con docentes para conocer los modos singulares que adoptó la enseñanza y poder construir propuestas didácticas que consideraran dichos escenarios.

En relación a lo que describimos anteriormente, tomamos la decisión grupal de elegir el nivel secundario. Tal como nos comentaste durante la entrevista, la institución en la que te desempeñaste como docente de Geografía durante el año 2020 es la Escuela Media Particular Incorporada 8161 Mariano Moreno. Se trata de la única secundaria en la localidad de Santa Clara de Buena Vista (provincia de Santa Fe). La misma es de Gestión Privada y recibe a una población heterogénea en cuanto a nivel socio-económico.

Tras el inicio del ciclo 2020, bajo las condiciones de confinamiento social, se planeó la producción y desarrollo de un proyecto interinstitucional e interdisciplinar, basado en la creación de una huerta, con el objetivo de que los alumnos la puedan hacer en sus hogares, poniendo en juego y articulando saberes de la Matemática, la Geografía, las Ciencias Naturales, la Educación Física -entre otras materias- y que den cuenta del proceso de

producción de la huerta, junto con la articulación de estos saberes, a través de fotos, videos y textos enviados a las profesoras por medio de WhatsApp. Los propósitos de cada materia en torno al proyecto interdisciplinario de la huerta fueron planificados por los docentes. Por ello, se han realizado adaptaciones curriculares y selección de ciertas temáticas.

El curso de primero "B" con el que trabajaste durante 2020 en el espacio disciplinar de Geografía, estaba conformado por 21 alumnos.

Desde un inicio, nos mencionaste los efectos de la pandemia en relación con las desigualdades. Al respecto nos decías: "hay chicos que la están pasando muy mal". Nos comentaste que había alumnos que venían a la escuela sin dormir y sin comer. También resaltaste las diferencias en cuanto al nivel cultural familiar; lo cual influye en el desempeño académico. Además, al ser Santa Clara una colonia agrícola, nos señalabas que muchos chicos, por temporadas de cosecha o bien por el trabajo en los tambos, asisten a la escuela de forma intermitente, debido a la necesidad de colaborar con sus familias en dichas actividades.

## I.II. Acerca de tu propuesta de enseñanza de Geografía en el año 2020.

El proyecto interdisciplinario de huerta fue pensado para trabajar en conjunto con otras materias de la institución, con el objetivo de buscar formas alternativas de sostener la educación en tiempos de no presencialidad. Tal como nos describías en la entrevista, el mismo fue destinado al Ciclo Básico con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias (atendiendo a las problemáticas socioeconómicas que muchos atraviesan), a la par que fomentar buenas conductas alimenticias, bajo una mirada de la soberanía alimentaria (concepto a abordar al final de la materia de Geografía). Como se enuncia en la propuesta: "se destaca que frente a la situación de emergencia sanitaria y económica que está atravesando el mundo y nuestro país por la pandemia del Covid-19 y en particular nuestra comunidad, la escuela con sus espacios curriculares y sus docentes se transformarán en puentes que tiendan redes desde la singularidad y el trabajo en conjunto desde casa. Ante lo expuesto, hay una necesidad que urge: trabajar en forma interdisciplinaria fomentando así actitudes de cooperación, de experiencia vivencial y buscando la autonomía en nuestros jóvenes".

Por su parte, cabe señalar que la comuna de la localidad colaboró en la concreción del proyecto con la distribución y entrega de semillas a las familias.

El proyecto articuló la propuesta pedagógica con la situación y el contexto que atravesaban los estudiantes y sus familias. De esta población escolar, un alto porcentaje no continúa con la trayectoria académica en Educación Superior. Sin embargo, en ellos ronda una idea: insertarse en el mundo laboral. Es por ello que, frente a las necesidades de la comunidad de Santa Clara de Buena Vista, la huerta orgánica se transformaría en un excelente recurso educativo para desarrollar hábitos de cuidado y responsabilidad medioambiental. La propuesta habilitaría entre las familias y la comunidad toda una alimentación sana y equilibrada porque saber de la procedencia de los alimentos da como resultado un consumo responsable.

En este sentido, se les enviaron documentos PDF por medio de WhatsApp a los estudiantes de primer año en tres ocasiones, en donde se planteaban textos explicativos -articulando en ellos saberes de distintas disciplinas-, junto con actividades a realizar -buscar información sobre el clima y cultivos de su zona, confeccionar un pluviómetro, y preparar la tierra y el riego para la huerta-.

Podemos reconocer la presencia de las siguientes situaciones de lectura y escritura:

En primer lugar, les enviaste a los estudiantes un archivo en el cual se especificaban por escrito los pasos a seguir para la elaboración de la huerta (Ver Anexo, documento titulado "ACTIVIDADES INICIO"). Se pretendía que ellos comprendieran e interpretaran ese texto (escrito), para preparar correctamente el terreno, examinando su estado, cómo da la luz solar, diferenciar las plantaciones a partir de la elaboración de carteles la siembra, además de explicarles cuáles eran las correctas posturas corporales para trabajar. Los estudiantes debían registrar los pasos llevados adelante en función de esas instrucciones para preparar la huerta por medio de fotografías, que luego debían enviarles a los docentes. Además, en esta propuesta de inicio se los invitó a realizar una actividad de escritura. Primero, a partir de un texto, se les explicó qué era una bitácora, de dónde surge, qué tipo de texto es, para qué se usa, y cómo podía servir para la actividad de la huerta. Así, se les propuso escribir su propia bitácora, para registrar, organizar y planificar sus huertas orgánicas. Como esta actividad fue enviada a principios de mayo y no se sabía que la cuarentena sería tan extensa, la intención de ustedes, los docentes, era que al regresar a las aulas, los estudiantes pudieran compartir sus bitácoras.

Una segunda actividad que involucró la lectura y la escritura, enviada por el mismo medio a los alumnos, fue la de la confección de un pluviómetro casero (ver Anexo, documento titulado "ACTIVIDAD PLUVIÓMETRO"). En el archivo se les presentó un texto explicativo, en el que se diferenciaban los conceptos de "tiempo" y "clima", según la Geografía, y se definía qué es un pluviómetro. Luego, se brindaron por escrito las instrucciones para confeccionar uno casero, con señalamientos respecto de cómo y dónde instalarlo, y cómo mantenerlo y registrar con él las precipitaciones. De esta forma, los estudiantes debían confeccionar un cuadro en el cual se registraran las mismas, comparando las medidas obtenidas con la de los datos oficiales.

Por último, en el documento titulado "PROYECTO HUERTA - ACTIVIDAD DE CIERRE" (Ver Anexo), les compartieron a los estudiantes un texto en el cual se trabajaba sobre lo que se entiende por alimentación saludable (articulando saberes de la Nutrición), sobre los distintos grupos alimenticios, los modos de sostener una alimentación saludable, las propiedades nutritivas de las diferentes frutas y verduras que se cosechan, las épocas del año en que debe hacerse la siembra, los biopreparados que pueden usarse para combatir plagas, entre otros contenidos. A partir de ese texto explicativo, se les solicitó a los estudiantes que realizaran actividades que implicaban comprensión y articulación de lo leído, como así también que investigaran e indagaran para profundizar sobre algunos de esos contenidos. (Ver Anexo).

Debido a la situación de pandemia, nos contaste que, en un primer momento, se imprimían una serie de documentos con actividades que les entregaban a los alumnos, pero que luego, hicieron un relevamiento de los dispositivos tecnológicos con los que ellos contaban (celulares, computadoras, etc.) como así también de la conección a internet. De esta

forma, la vía de comunicación con los estudiantes pasó a ser por medio de mensajes de Whatsapp. Aunque algunos no contaban con teléfonos celulares propios, se previó que al menos un miembro cercano de la familia posea dicho dispositivo para poder comunicarse. En base a esto, nos comentaste que en algunas oportunidades los alumnos enviaban tareas con cierto retraso, ya que no tenían en el momento el dispositivo para poder compartir las actividades resueltas. En este sentido, nos comentaste que habías podido conocer muy poco a tus estudiantes, si bien siempre a fin de año, ustedes, las docentes de primer año del secundario, se reúnen con las docentes de séptimo grado, para intercambiar información sobre cada estudiante y sobre el grupo que reciben.

## I.III. Acerca de tus preocupaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Para poder diseñar nuestra propuesta de enseñanza fue necesario recuperar, entre otras cosas, tus preocupaciones. Por ese motivo, retomaremos algunas cuestiones sobre las que conversamos.

Durante la entrevista que mantuvimos hiciste énfasis en la centralidad de las habilidades de comprensión lectora y de composición escrita, no sólo para la vida escolar o los aprendizajes en tu materia, "sino para la vida en general".

Nos decías "Como son niños de primer año, uno tiene que acompañarlos en el proceso de aprender la lectura y la escritura, porque en los últimos años estamos viendo que quizás deberían traer incorporado de la escuela primaria estas habilidades y algunos no las tienen. Entonces uno lo que hace es tratar de acompañar ese proceso de lectura y escritura, fomentándolo. Desde brindarles un texto con unas consignas que les permitan la reflexión de ese texto, consignas que no sean lineales. O tratar de hacerlos reflexionar (…) Lo que siempre intento es potenciar esa habilidad que para mí es principal. Si no lo aprenden en la escuela, esa habilidad no la van a adquirir en cualquier otro lugar. Entonces uno siempre trata que cualquier actividad que les dé, siempre una sea específicamente referida a la lectura y comprensión de textos"

Nosotras coincidiendo con vos, consideramos que la enseñanza de estas habilidades, efectivamente, se constituye en un propósito fundamental en la elaboración de este trabajo. Nos comentaste en la entrevista que a través de la lectura y la escritura de textos en tu materia, Geografía, comenzás a conocer el ritmo de aprendizaje de tus alumnos, es decir, como una actividad que te sirve de diagnóstico para ir conociendo la diversidad de los alumnos de tu grupo. Tal como nos contaste, en algunos casos hay alumnos a los que es necesario ofrecerles textos más reducidos o formularle preguntas más directas, para que se centren en aspectos puntuales a los que se pretende atender en los textos. También señalaste que a algunos chicos les cuesta leer la imprenta minúscula, por eso se pasan a mayúscula. Si bien señalabas que generalmente realizás preguntas que inviten a la reflexión sobre los textos, en ciertos casos son necesarias estas consideraciones y modificaciones.

En este punto, nos comentaste un cambio que percibís en los últimos años: existen alumnos que ingresan al secundario sin haber adquirido ciertas habilidades básicas de la lectura y la escritura que se supone que son aprendidas en el primario. A partir de esto,

creemos que las prácticas de lectura y escritura, tal como sostenemos en el marco conceptual, no se aprenden de una vez y para siempre sino que se van adquiriendo a lo largo de toda la vida, en la medida en que nos relacionamos con la cultura escrita. Sin embargo, sí creemos que en el nivel primario los alumnos deben alcanzar el nivel subléxico, es decir, reconocer letras y símbolos, pero la lectura comprensiva y la producción escrita es un proceso de aprendizaje que nunca acaba, y que es transversal a todas las disciplinas (es decir, no sólo incumbencia del área Lengua).

Nos hablaste de la importancia del capital cultural que los estudiantes traen de sus hogares. En este sentido, las familias que inculcan a sus hijos tanto el hábito de la lectura y el estudio, como así también el valor de la escuela y la educación en general, contribuirán positivamente en las habilidades de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes luego en las instituciones educativas.

En relación con lo anterior, nos contaste acerca de aquellos estudiantes con adaptaciones curriculares. Así, resaltaste que las dificultades están más vinculadas a diferentes ritmos de aprendizaje (hasta el momento no te ha tocado trabajar con estudiantes con alguna patología diagnosticada, "a pesar de que ahora está todo sobre patologizado, porque enseguida te ponen un rótulo"). Así, a los estudiantes que presentan dificultades de ritmos de aprendizaje, se les realizan adaptaciones curriculares. Aquí interviene la escuela especial de Galvez, ya que desde allí se realizan los diagnósticos para luego trabajar con las Maestras integradoras una o dos veces por semana, para abordar las dificultades de los alumnos. Generalmente los docentes de cada materia se encargan de hacer las adaptaciones y luego la maestra integradora las corrige o bien la maestra integradora ya se encarga de realizarlas.

Es significativo resaltar el apoyo escolar brindado voluntariamente por aquellos docentes a los que les quedan horas libres de la institución. Así, tal como nos relataste, los docentes que cuentan con tiempo se reparten aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad. De esta forma, los retiran del aula en estas horas para profundizar en algunas cuestiones. Si bien no son muchos estudiantes, los que tienen dificultades las tienen sobre todo en la lectura y la escritura. De hecho, nos contaste sobre el caso de un alumno que pasó a la secundaria sin saber dibujar las letras, y al cual se lo acompañó desde estos espacios

Por otro lado, nos compartiste que tu mayor preocupación en esos momentos se centraba en "aquellos alumnos que se nos caen del sistema educativo", es decir, aquellos que abandonan la escuela. Por ello el contacto y el acompañamiento, no sólo en lo académico sino también en lo afectivo. La realidad de cada estudiante era muy diversa; incluso había algunos que por su contexto familiar y económico no podían sostener las actividades académicas (por ejemplo, alumnos que han tenido que salir a trabajar). Por eso, lo que se intentó fue que de la forma que puedan sigan conectados, porque es la única manera de que no se pierda el vínculo, ya que cuando esto sucede, generalmente ocurre la deserción (esa es la experiencia que como educadora has tenido). En tus palabras, "la idea es sostener a los estudiantes para garantizar su derecho a la educación. En este momento estamos siendo más sostenedores que educadores". Como nos dijiste, esto se relaciona con el cambio que ha tenido en el último tiempo el rol de la escuela: allí no se va a aprender solamente.

## I.IV. Acerca de nuestra propuesta de enseñanza

A partir de la contextualización planteada, de tus preocupaciones y tu propuesta, creemos significativo anticipar algunos rasgos de la propuesta de enseñanza que hemos elaborado, denominada *"¿De qué hablamos cuando hablamos de Nutrición? Un pase hacia la Soberanía Alimentaria"*. La misma fue pensada teniendo en cuenta el contexto de pandemia y la realidad que atravesaban los estudiantes (tal como nos has comentado en la entrevista), haciendo énfasis en la lectura comprensiva de textos y en la producción escrita en situaciones con sentido para los estudiantes. Para su elaboración, hemos conservado el formato virtual vía WhatsApp, que has utilizado desde el inicio del 2020; agregando instancias de videoconferencia por medio de Google Meet.

Con la propuesta nos proponemos trabajar el sentido atribuido a la nutrición en la vida humana y el concepto de soberanía alimentaría como clave para una ciudadanía responsable; vinculando esto nuevo con los contenidos ya trabajados en las entregas anteriores del Proyecto de Huerta. La duración que pensamos es de un mes y medio (45 días).

Partimos de elaborar un texto explicativo para introducir a los estudiantes en la temática de la soberanía alimentaria. Luego, los invitamos a recorrer tres situaciones realizando distintas actividades.

La primera, tiene que ver con que asuman el rol de entrevistadores, planteando una serie de preguntas a familiares, vecinos o amigos mayores sobre los hábitos de alimentación y sus cambios; registrando y realizando una reflexión personal sobre las respuestas que les brinden. Para ello, los invitamos a continuar trabajando con sus bitácoras, pero esta vez con otros objetivos.

La segunda situación, está orientada a que se imaginen como dirigentes de una ONG, movimiento social o bien a cargo de un puesto de gobierno y piensen qué acciones propondrían para mejorar la nutrición y la producción de alimentos de la comunidad de Santa Clara de Buena Vista. En este sentido, se les propone como actividad grupal (de tres integrantes), la elaboración de un folleto informativo en el que los alumnos puedan plasmar información, preguntas, reflexiones, etc. sobre esta temática, dirigido a la comunidad de Santa Clara de Buena Vista. Una vez elaborado, lo expondrán a sus compañeros de manera oral.

Por último, la tercera situación, tiene que ver con la redacción de un texto en el que los estudiantes piensen qué información compartirían sobre la temática de la alimentación saludable y la soberanía alimentaria, - y cómo lo harían - si tuvieran que comunicar lo aprendido en una reunión de padres.

Cada actividad se presentará a medida que los estudiantes finalicen y entreguen las anteriores (aproximadamente 15 días de por medio).

A partir de esta propuesta, procuramos la participación de los estudiantes con el propósito de generar condiciones que posibiliten construir colectivamente el conocimiento. Asimismo, pretendemos que los estudiantes reconozcan la importancia de las temáticas a trabajar en la propuesta de enseñanza: nutrición y soberanía alimentaria y que las actividades propuestas permitan crear un espacio de reflexión y toma de conciencia. A su vez, creemos fundamental apelar a la producción escrita y a la lectura comprensiva para fomentar la

apropiación y el empleo del lenguaje propio de la Geografía y apostar a que los estudiantes de primer año del nivel secundario logren interiorizar estas prácticas y superar sus dificultades.

## I.V. Organización del trabajo

Para concluir esta introducción, te comentamos cómo se organizará el trabajo de acuerdo a tres interrogantes fundamentales. En primer lugar **¿para qué?** Se refiere a los propósitos del trabajo, tanto generales como específicos. En segundo lugar **¿por qué?** Allí aludimos al marco referencial específico que fundamenta nuestro trabajo. Aquí retomamos aportes trabajados en el marco de la cátedra Taller de Prácticas de Lectura y Escritura. Describiremos cómo entendemos al sujeto del aprendizaje y los modos de intervención docente, los modelos de comprensión lectora y composición escrita (modelo interactivo y sociocultural de la comprensión lectora, modelos explicativos de la composición escrita orientados al proceso), la transversalidad de la lectura y la escritura, la alfabetización como proceso inacabado e inacabable, la noción de fracaso escolar y la de trayectorias escolares.

En tercer lugar, desde el interrogante **¿cómo?** nos remitimos al diseño de nuestra propuesta de enseñanza. Allí, presentaremos y describiremos más ampliamente la organización de cada una de las situaciones que les proponemos a los estudiantes, junto a la duración de cada actividad y los modos de intercambio.

Finalmente, plantearemos algunas consideraciones finales a modo de reflexiones propias finalizado todo este recorrido, la bibliografía empleada e incluiremos los Anexos empleados para la realización de este trabajo.

# II. Propósitos del trabajo.

## II.I. Propósitos generales.

En este trabajo nos propusimos como estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación, entablar un diálogo con vos, Daniela, - a través de una entrevista - a fin de que dicha experiencia se constituyera para nosotras en una instancia de formación en uno de los ámbitos en los que desempeñaremos nuestras prácticas profesionales, el nivel secundario.

Asimismo, aspiramos habilitar espacios donde predomine la búsqueda, el análisis y el debate constante sobre el modo en que el contexto socio histórico y político desafía constantemente al sistema educativo y a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, especialmente teniendo en cuenta las condiciones producidas por la pandemia.

Procuramos vincular y tensionar los aportes teóricos trabajados en el marco de la cátedra Taller de Prácticas de Lectura y Escritura en el año 2020 con el testimonio y los recursos que nos compartiste, buscando posibles nuevas preguntas, hipótesis y/o problemáticas.

Por otro lado, nos propusimos construir conocimientos acerca de los modos de lectura y escritura de estudiantes de primer año, ingresantes a la institución educativa de nivel secundario, analizando sus intereses, dificultades, intervenciones, así como sus contextos particulares.

Asimismo, este trabajo nos otorgó un acercamiento a todas las dimensiones que intervienen en el trabajo del educador en el nivel secundario, conociendo y reflexionando sobre sus decisiones y sus prácticas, no sólo a la hora de llevar a cabo su propuesta de enseñanza sino también en el momento de elaborarla y de evaluarla.

## II.II. Propósitos específicos.

En la propuesta de enseñanza que elaboramos procuramos la participación de los estudiantes con el propósito de generar condiciones que posibiliten construir colectivamente el conocimiento. En este sentido, esperamos que se comprenda el sentido de cada una de las actividades que forman parte de la misma.

Nos interesa que los estudiantes reconozcan la importancia de las temáticas a trabajar en la propuesta de enseñanza: *nutrición* y *soberanía alimentaria* y que las actividades propuestas permitan crear un espacio de reflexión y toma de conciencia.

Asimismo, creemos pertinente que dichos espacios posibiliten que los estudiantes pongan en común las consultas, comentarios, dudas y preguntas que les surjan con respecto a lo que se irá trabajando desde el área disciplinar de Geografía, para así acompañar sus procesos de estudio y aprendizaje.

Nos proponemos habilitar un espacio donde los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos a trabajar. Apelamos a la participación de los alumnos por medio de sus intervenciones escritas (a través de WhatsApp) y con ello pensar juntos por qué es de gran importancia debatir acerca de la nutrición y la soberanía alimentaria.

Finalmente, creemos fundamental apelar a la producción escrita y a la lectura comprensiva para fomentar la apropiación y el empleo del lenguaje propio de la Geografía y

apostar a que los estudiantes de primer año del nivel secundario logren interiorizar estas prácticas y superar sus dificultades.

# III. Marco referencial.

En este apartado explicitaremos los fundamentos teóricos que dan sustento a nuestro trabajo - el *por qué* de nuestra propuesta y desde qué lugar la pensamos-. En este sentido, nos interesa compartirte cómo entendemos al sujeto que aprende, qué intervenciones docentes son coherentes con esa forma de concebirlo; desde qué modelos de lectura y escritura pensamos nuestra propuesta y fundamentalmente por qué decimos que la alfabetización es un proceso inacabado e inacabable al mismo tiempo que transversal a las distintas disciplinas presentes en el currículum escolar, por supuesto, incluida aquí la Geografía. Asimismo, nos interesa explicitar desde qué lugar pensamos al fracaso escolar y cómo concebimos las trayectorias educativas.

A continuación desarrollaremos cada una de estas cuestiones de manera detallada en los subapartados que siguen.

## III. I. Sujeto de aprendizaje e intervención docente.

Nos parece importante comenzar por compartirte cómo entendemos al **sujeto que aprende**, ya que la manera de comprenderlo engendra ciertas prácticas educativas; y por ende ciertos modos de enseñar la Geografía y de proponer prácticas de lectura y escritura. Por ello nos interesa explicitar cuáles serán los modos de **intervención docente** desde cada perspectiva teórica y, particularmente, desde las que asumimos como propia.

Nos valemos, en este sentido, de los aportes de las *teorías constructivistas*. Esto implica concebir al estudiante como un activo constructor de sus aprendizajes (y no como un mero reproductor de informaciones ya elaboradas por otros); como alguien que constantemente intenta interpretar y comprender la realidad; lo que hace desde la interacción entre las estructuras cognoscitivas que él o ella ya posee y los datos que se le muestran desde el mundo externo. Desde la Psicología Genética de Piaget sostenemos que los estímulos del medio que se le presentan al sujeto son, entonces, los que en situaciones de nuevos aprendizajes generan un *desequilibrio cognitivo* que los interpela a *asimilar* eso nuevo con lo que él o ella "ya sabe" (estructuras cognoscitivas previas), pero también al mismo tiempo lo llevan a construir nuevos conocimientos necesarios para comprender la información que presenta el medio desde el razonamiento (que es lo que Piaget llama *acomodación*).

Desde lo evolutivo, los sujetos destinatarios de la propuesta (alumnos de pimer año del secundario, de 13 o 14 años) conocen el mundo desde las particularidades del estadio de inteligencia lógico-formal que describe Piaget; lo cual implica que tienen la capacidad de pensar de manera abstracta y desde un razonamiento hipotético-deductivo. Esto nos habilita a trabajar en nuestra propuesta con conceptos teóricos y en base a ciertas temáticas que impliquen reflexiones éticas y políticas; junto con un nivel de abstracción mayor.

Aquí, la intervención docente tendrá que ver con presentar a los y las estudiantes actividades y problemas a resolver que los interpelen, considerando las posibilidades cognitivas de la etapa del desarrollo en que se encuentren, en donde lo nuevo tenga una relación con lo que el sujeto sabe - sin que sea idéntico - , presentando desafíos intelectuales. El rol del educador, entonces, se relaciona con generar condiciones favorables para que el sujeto pueda vincularse e interactuar con el mundo externo de manera que pueda ir

construyendo el conocimiento, mediante la asimilación de la información y la reelaboración de sus saberes - acomodación -, en un intento de ir complejizando el conocimiento.

Por otra parte, recuperamos un aporte de otra perspectiva constructivista pero proinnatista, la de Karmiloff-Smith (1994) para resaltar la centralidad de *explicitar lo que se sabe* en relación a lo que vos nos decías en la entrevista: "la única forma de saber si un alumno aprendió algo es que te lo pueda explicar". Esta teoría entiende que al nacer el sujeto posee predisposiciones innatas pero sostiene que las mismas se van redescribiendo en el desarrollo y en esta construcción interviene tanto el ambiente físico como el sociocultural. Si bien para esta autora existe una herencia genética, éstos dominios específicos que vienen dados en la mente del recién nacido, a lo largo del desarrollo se enriquecen en la interacción con el ambiente. Karmiloff-Smith se interesó por estudiar el cambio que se produce en ciertos dominios específicos - no reconocidos por Piaget ya que éste se ocupó del análisis de las estructuras de la inteligencia, del conocimiento en sentido amplio y general - en el sentido en que dichas representaciones se van redescribiendo con mayores niveles de explicitación y toma de conciencia en los que el sujeto no solo hace sino que además va tomando conciencia del modo en que lo hace.

Desde su Teoría de la Redescripción Representacional esta autora analiza cómo se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones en distintos microdominios (o temas) para los sujetos, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo los sujetos construyen teorías. Es decir, que es un proceso en el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la misma, primero en un dominio y luego a lo largo de diferentes dominios o áreas. Ella no habla de estadios del desarrollo del conocimiento sino que refiere a una evolución en tres *fases,* desde una *maestría conductual* - que implica la capacidad de ejecutar sistemáticamente de forma correcta y automática una conducta dentro de cualquier microdominio, sin llevar esa ejecución al plano consciente, reflexivo; es decir desde una *representación procedimental* - hacia el desarrollo de unas representaciones explícitas, flexibles, controladas y manipulables; que tienen que ver con la capacidad de hacer consciente y verbalizables los conocimientos en un dominio.

Es importante resaltar que Karmiloff-Smith, a diferencia de Piaget, no considera al error -causante del desequilibrio piagetiano- como único motor del cambio cognitivo. La autora destaca el lugar crucial que tiene el éxito en el aprendizaje. Sostiene que el hecho de alcanzar la estabilidad y el éxito en la maestría conductual es lo que motiva al sujeto a generar procesos de redescripción representacional.

Aquí la tarea del educador estará orientada a presentar entornos de aprendizaje para fomentar procesos graduales, que impliquen primeramente lograr una maestría conductual (representaciones procedimentales), para, una vez alcanzada esta estabilidad, habilitar procesos de redescripción representacional, que impliquen hacer explícitas, conscientes y controladas esas representaciones.

Por último, entendemos al sujeto y su aprendizaje también desde la dimensión *sociocultural o sociohistórica.* En este sentido recuperamos principios fundamentales de la Teoría Sociohistórica de Vygotsky, desde la cual se sostiene que la experiencia del sujeto con el mundo es siempre mediada por la experiencia colectiva. Desde esta teoría se entiende al sujeto del conocimiento no solo con herencia genética y experiencia personal con el mundo,

sino también que posee herencia histórica, experiencias acumuladas por el grupo al que pertenece. Se trata de un sujeto que se encuentra en un contexto cultural con un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de desarrollo. La cultura constituye a los sujetos, pero no se niega que existe un proceso de maduración y crecimiento orgánico que acompaña lo social y cultural; más bien, se da una fusión. En este sentido, se entiende que la acción educativa ocurre en contextos específicos y está mediada por pares o adultos más capaces que introducen en la cultura, en actividades sociales y mediadas, a los más inexpertos. Dicha mediación es la que permite al sujeto desarrollar los Procesos Psicológicos Superiores desde herramientas culturales transmitidas por otros (el lenguaje, la lectura y la escritura son ejemplos clave). La constitución de los PPS requiere de la existencia de mecanismos y procesos como es el caso de los procesos de interiorización que Vygotsky denominó "Ley de doble formación", es decir, en el desarrollo del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social (interpsicológico) y luego a nivel individual (intrapsicológico).

Gracias a la predisposición a la interacción social y la preadaptación a "ser enseñado", la capacidad de aprender innata de los niños y jóvenes se ve complementada por la capacidad natural de enseñar de los adultos. El aprendizaje de las funciones psicológicas superiores se dará en la interacción y cooperación social, desde adultos que ya poseen estas funciones. Así, una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye por parte del sujeto y comienza a suceder internamente (paso del plano interpsicológico al intrapsicológico, que se da en la interiorización). Esto quiere decir que e*l aprendizaje siempre es social*: mediado por otros, y por instrumentos culturales. Aquí el concepto de Zona de Desarrollo Próximo adquiere gran relevancia, ya que es la diferencia entre el nivel de desarrollo actual (zona de Desarrollo Real) y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces.

Desde esta perspectiva el docente, en tanto adulto experto que introduce al sujeto en el mundo social y en la cultura, tiene un lugar central. Actuando desde la Zona de Desarrollo Próximo, él o ella permite extender las capacidades del estudiante a través de la mediación social e instrumental (desde herramientas culturales como el lenguaje, y desde contenidos culturales significativos). La actividad y la conciencia del sujeto se construyen desde la intervención y los recursos del adulto que le implican en el hecho humano. Para que los aprendizajes sean significativos, para Vygotsky es central plantear tareas educativas que se apoyen en criterios de sentido, es decir, que el sujeto reconozca y se apropie del motivo que guía una actividad y una operación (Leontiev en Álvarez y del Río, 1991).

A continuación, te compartiremos cómo entendemos los procesos de comprensión lectora y composición escrita y; teniendo en cuenta la manera de concebir al sujeto que aprende que te explicitamos hasta aquí, cuál es el papel del enseñante a la hora de introducir a los estudiantes en estas prácticas; qué acompañamiento creemos necesario, especialmente si atendemos a que nuestra propuesta se dirige a alumnos que se están introduciendo al nivel secundario.

## III. II. Modelos de comprensión lectora y composición escrita.

Hasta aquí, como decíamos, hemos desarrollado cómo entendemos al sujeto y su proceso de aprendizaje desde los aportes de perspectivas constructivistas; y en función de ello, de qué forma pensamos la intervención docente de modo general. A continuación, nos interesa vincular estos presupuestos epistemológicos del aprendizaje con las perspectivas respecto de la comprensión lectora y la composición escrita que, en particular, son transversales a los procesos de aprendizaje en distintos niveles del sistema educativo y en diferentes campos disciplinares. Para ello, expondremos cómo concebimos estos procesos y cuáles son los modelos de lectura y escritura coherentes con las perspectivas de aprendizaje y enseñanza asumidas.

## III.II.I. Modelo interactivo y sociocultural de la comprensión lectora.

Empezamos entonces asumiendo el ***modelo interactivo*** de lectura. Como lo estudian Hernández y Quinteros (2001), hasta la década de los setenta del siglo pasado, prevaleció una concepción de la lectura como decodificación, centrada en los aspectos formales y lingüísticos del texto: si el lector lograba "leer" o descifrar el código escrito, entonces la comprensión se daría luego de forma automática (Hernández y Quinteros, 2001). Siguiendo a estos autores, esta concepción reduccionista de la lectura fue enriquecida a partir de entonces, ya que se comenzó a poner el foco en el proceso activo de construcción del significado por parte del sujeto, desde una perspectiva cognitiva. De esta forma, se entiende que la lectura es un proceso multidimensional.

En este sentido, como señala Alvarado (2004), la lectura se considera como un proceso interactivo en el que participan el sujeto lector, el texto escrito y la situación concreta de lectura. La autora explica que cada uno de estos componentes juega un papel en dicha comprensión: el sujeto, que interpreta activamente en función de sus conocimientos previos y el grado de desarrollo de sus habilidades lectoras; el texto, que requiere diversas operaciones comprensivas y presenta distintos niveles de dificultad en función de su estructura o tipo (texto narrativo, descriptivo o explicativo) y de su contenido; y también la situación en que se da la lectura, ya que los objetivos y la exigencia de la tarea varía en diversos contextos. De esta manera, la lectura es entendida como la construcción activa del significado del texto por parte del lector. Esto no quiere decir que dicho texto no tenga sentido o significado en sí. Más bien, como plantea Solé, "el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda, y a los objetivos que se enfrenta a aquél" (Solé, 1992: 18).

Tanto Hernández y Quinteros (2001) como Alvarado (2004), ofrecen una explicación de la naturaleza de la comprensión lectora, y lo que ella implica. Así, toman los aportes de otros autores, al explicar la representación textual, y la representación situacional, que tienen lugar en este proceso. La primera, implica la representación coherente de la información que transmite un texto, reconociendo su microestructura (relaciones temáticas y coherentes entre palabras, oraciones, y entre cada idea), su superestructura (tipo o género de texto) y su

macroestructura (coherencia global, ideas principales). Por su parte, la representación situacional es la que asegura el aprendizaje, en la medida en que la información adquirida en la lectura puede aplicarse a situaciones nuevas o para resolver problemas. En este sentido, el lector debe poder relacionar e integrar la nueva información del texto con sus esquemas de conocimientos previos, viéndose estos últimos enriquecidos.

De esta forma, en cuanto al sujeto lector, el mismo debe lograr poner en juego estrategias y habilidades de lectura: primero las elementales, que tienen que ver con la decodificación (nivel subléxico). En palabras de Alvarado (2004), "para que la comprensión se lleve a cabo satisfactoriamente, es imprescindible que el nivel subléxico de procesamiento se encuentre automatizado y no consuma recursos mentales durante la lectura" (p.31). Esto es central, ya que vos misma nos has comentado entre tus preocupaciones que algunos estudiantes ingresan al nivel secundario sin haber superado este nivel. Cuando esto se encuentra superado, los lectores competentes se caracterizan por poner en juego estrategias como la predicción y la verificación de inferencias - realizadas en base a las vinculaciones con los esquemas de conocimientos previos- para construir una interpretación de lo que se lee. Otra estrategia es la de controlar y evaluar la comprensión, basándose en los objetivos que guían la lectura (proceso que es metacognitivo); o bien, una estrategia que favorece la comprensión es la de deducir las ideas principales (reconocer la macroestructura del texto).

En cuanto al texto, los modelos interactivos han seguido una línea de investigación que analiza la influencia que puede ejercer su estructura organizativa en la comprensión de un texto (Hernández y Quinteros, 2001). Así, se destacan los siguientes aspectos:

- El grado de organización del texto, en cuanto al nivel de coherencia y orden en el desarrollo de las ideas, influye fuertemente en los esfuerzos cognitivos para su comprensión (Hernández y Quinteros, 2001)
- La existencia de una frase tópica que exprese la idea principal, ubicada al inicio de un texto, la cual sirve de organizador previo (Alvarado, 2004 y Hernández y Quinteros, 2001). Así mismo, las señalizaciones textuales como títulos y subtítulos claros (Solé, 1992), explicitar los objetivos de lectura, la existencia de palabras clave, como también presentar resúmenes o sumarios que recapitulen lo expuesto en el apartado, ayudan a la comprensión lectora.
- Brindar la información de manera explícita. Cuantas más inferencias deba realizar el lector, más se complejiza la lectura (Alvarado, 2004).

Este *modelo interactivo de la comprensión lectora*, al explicar los procesos cognitivos subyacentes a esta práctica, nos permite pensar su enseñanza. Es decir, el conocimiento de tales procesos tiene **implicancias didácticas**. De esta forma, para facilitar la comprensión en la lectura será esencial el desarrollo de actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el estudiante, para que logre relacionarlos con la información que presenta el texto (Solé, 1992), lo cual puede vincularse, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, con un proceso de asimilación a lo ya conocido, y acomodación de las estructuras existentes a la información nueva.

Otra cuestión importante para propiciar la comprensión lectora en los estudiantes, es la enseñanza explícita, intencional e integrada de las estrategias cognitivas que se ponen en juego al leer (establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias,

controlar la lectura identificando lo que no se comprende, resumir, sintetizar, etc.), y no solamente limitarse a evaluar tal comprensión (Solé, 1992).

Por otra parte, la estructura organizativa debería tener un texto para facilitar su comprensión (orden claro de títulos y subtítulos, presentar los objetivos de lectura y los contenidos a trabajar al inicio, brindar información de manera explícita evitando inferencias, finalizar un apartado con un resúmen, etc.), propuesta por Solé (1992) y Hernández y Quinteros (2001) nos interpela a la hora de seleccionar o bien confeccionar textos de estudio para una clase.

Por último, en relación a la lectura recuperamos aportes fundamentales de los ***modelos socioculturales*** que retoman la complejidad de esta práctica social/cultural, comprendiendo que la misma adopta formas particulares en cada contexto. En este sentido, no es lo mismo leer en la vida cotidiana que en la escuela. Investigaciones como las de Rockwell (1982) dan cuenta de los usos escolares de la lengua escrita, remarcando el hecho de que muchas veces la lectura sólo se traduce en descifrar (junto con la exigencia de reproducir textualmente lo leído, sin apelar a procesos más complejos de comprensión) así como la escritura en copiar (es decir, volver a escribir lo que ya está en un libro de manual, o responder a cuestionarios mecánicos extrayendo textual lo que dice el libro escolar, sin necesariamente una comprensión del sentido del texto).

Como reflexiona esta autora, "lo que generalmente se enseña a hacer con la lengua escrita en la escuela (...) es poco representativo de la gama social de usos de la lectura y la escritura" (Rockwell, 1982: 318). De hecho, "el sentido que tiene el texto escrito en la escuela no proviene de su posibilidad de referencia a otra realidad, sino de su utilidad dentro de determinada actividad escolar" (Rockwell, 1982: 319).

Estos usos escolarizados de la lengua escrita le quitan su potencialidad de abrir nuevos mundos, de adquirir y producir conocimiento. "Aprobar" para complacer los requerimientos institucionales sin dudas empobrece todo lo que la cultura escrita tiene para aportar.

Además, no es lo mismo leer textos de diferentes géneros (no es lo mismo leer un poema que estudiar un texto académico), según se manejen unos recursos lingüísticos determinados, según se conozca sobre ese tema, y se reconozca el género textual. Así, el modelo sociocultural entiende que tanto el significado de las palabras, como el conocimiento previo que aporta el lector en la comprensión de un texto, tienen un origen social.

En este sentido, como plantea Cassany, se entiende que leer es un verbo transitivo, pues

> no existe una actividad neutra o abstracta de la lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. (Cassany, 2006: 2)

En este sentido, puede pensarse que aunque estén desarrolladas todas las habilidades y estrategias de lectura, uno necesita ser parte, por ejemplo, de la cultura musulmana para saber leer correctamente y comprender e interpretar el significado de El Corán, incluso aunque esté traducido al propio idioma. En relación a esto, el modelo sociocultural comprende que en

cada texto rigen unos usos y convenciones del lenguaje, y que sus significados son preestablecidos por la tradición discursiva en la cual se enmarca dicho texto. Así, cada comunidad usa el discurso de un modo particular, según su identidad y su historia; y el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo (Cassany, 2006).

Por ello comprender un texto, es comprender esta visión del mundo. Como veremos, esto tiene fuertes implicancias para pensar a la alfabetización como un proceso inacabable, ya que nunca terminamos de introducirnos a todas las tradiciones discursivas que existen (pensemos en los diversos aprendizajes y los andamiajes que son necesarios desde la enseñanza cuando ingresamos al nivel superior: aunque sepamos "decodificar" un texto, la comprensión es un proceso mucho más complejo). Por eso, el acompañamiento docente para la lectura resulta necesario en todos los niveles y de manera transversal, en todas las disciplinas ya que cada una pertenece a una tradición discursiva diferente a la que es necesario introducirse.

Es por ello que desde este modelo afirmamos que la lectura es una práctica social en la que el docente tiene un importante papel en tanto es quien introduce y quien acompaña a los estudiantes a entusiasmarse por ella y a reconocerla como un medio de ampliar los horizontes de conocimiento y sensibilidad.

## III.II.II. Modelos explicativos de la composición escrita orientados al proceso.

Con respecto a la escritura, nos posicionamos desde los modelos de la composición escrita ***centrados en el proceso*** ya que buscan justamente dar cuenta de las complejas operaciones cognitivas que subyacen al desarrollo de la misma. No sólo interesa el producto (el texto escrito final, con su forma y contenido), sino todos los procesos que lo predijeron y que le dieron su forma, como los distintos borradores, la generación de ideas, su organización, la revisión, la reescritura, el pensar la forma retórica según a la audiencia que va dirigido el texto, etc. (Alvarado, 2004).

Asimismo, entendemos a la escritura como ***proceso recursivo***, flexible e interactivo. Esto significa que los procesos mencionados anteriormente no se producen linealmente, ya que escribir "requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo" (Hernández y Quinteros, 2001: 59). Con el fin de integrar la información que se va generando, se da una interrelación recursiva de los procesos de generación de ideas, organización de las mismas y planificación de la escritura, escritura, relectura, revisión, edición y reescritura; todo ello sobre el texto producido hasta el momento (Flower y Hayes en Hernández y Quinteros, 2001). Esto ocurre cuando el sujeto opera bajo el control consciente del proceso global, que requiere una reflexión constante sobre el producto que se va obteniendo.

Por otra parte, nos parece valioso tomar el modelo de ***prosa de lector y prosa de escritor*** propuesto por Linda Flower (Flower en Cassany, 1998), desde el cual la autora establece una distinción entre expresarse por escrito y comunicarse por escrito. En la expresión no hay necesidad de que un otro comprenda lo que estamos escribiendo. Habrá palabras e ideas con un significado especial para nosotros e incluso la cohesión de las ideas

seguirá una línea que sólo nosotros comprendemos, ya que al expresarnos escribimos según van apareciendo las ideas en el pensamiento. En cambio cuando uno escribe para comunicarse, debe tener en cuenta quién leerá ese escrito (audiencia), en el marco de qué situación (ajustar la forma retórica), atendiendo a la coherencia y las convenciones del código escrito, no dando por supuesto que el lector sabe lo que uno sabe o tiene en mente; y por lo tanto escribir en función de ello para que nuestro propósito comunicativo se dé. La escritura en tanto expresión de lo interno constituye a la *prosa de escritor*, mientras que la escritura en tanto comunicación, basada en las reglas del código escrito, constituye la *prosa de lector* (Cassany, 1998).

Como sostiene Flower, sólo los buenos escritores saben usar la prosa de lector. Por su parte, los sujetos que escriben únicamente en la prosa de escritor muestran serias dificultades en lograr la función comunicativa en la escritura. Así, utilizan palabras o ideas cuyos significados no siempre son compartidos por el lector, tienen problemas para cohesionar las frases de un texto, muestran una disociación entre el sujeto psicológico en que piensa el autor, o el hecho sobre el que escribe, y el sujeto gramatical de las frases que redacta. Por ello, la prosa de escritor, para transformarse en prosa de lector, debe lograr tener en cuenta y aplicar las restricciones propias del proceso comunicativo mencionadas anteriormente. Como analizaremos más adelante, la intervención del docente para acompañar y "andamiar" este pasaje de prosa de escritor a prosa de lector es fundamental. Por ejemplo, es importante que se planteen actividades de escritura donde exista una real función comunicativa (que implique que los estudiantes piensen en dirigirse a determinada audiencia, según un género de escritura y lenguaje específico, sin dar por supuesto que el otro sabe a lo que ellos como autores se están refiriendo, que el contenido de lo que se escribe sea significativo para el estudiante, etc.) y no que la escritura sólo tenga sentido en tanto "actividad escolar" para entregar y "aprobar".

Otro modelo que resulta valioso para plantear una propuesta de escritura es el que plantean Scardamalia y Bereiter (1992), diferenciando los siguientes modos de escritura: ***decir el conocimiento y transformar el conocimiento***. Desde el modelo de "decir el conocimiento", el autor piensa su escritura a partir de un tópico y determinado género discursivo. La identificación de estos dos aspectos actúan como estímulos de un proceso de activación propagadora a partir del cual el sujeto busca en su memoria, identifica y selecciona la información más adecuada a estos dos factores. Aquí, el sujeto no hace uso de un plan de escritura para componer su texto, no se plantea objetivos, no establece cuáles serán las ideas principales, ni tampoco tiene en cuenta al posible lector. Más bien, procede desde el "pensar-decir": a medida que surgen ideas, las escribe, y cuando no puede recuperar más información o bien se alcanza el límite de palabras, el sujeto concluye su escritura. La producción refleja la secuencia del pensamiento del escritor, en vez de seguir una coherencia lógica que se adapte al pensamiento del lector (Hernández y Quinteros, 2001). La revisión que realiza un escritor desde este modelo, sólo modifica "cosméticamente" aspectos formales (cambiar palabras, o la puntuación), pero no introduce nuevas ideas o cambios sustanciales en la estructura del texto.

Por otro lado, desde el modelo de "transformar el conocimiento", la escritura adquiere una mayor complejidad, ya que se basa en una estructura cognitiva cualitativamente diferente a la del modelo anterior (Scardamalia y Bereiter, 1992). Aquí, "los escritores transforman su

conocimiento a partir de una representación retórica de la tarea de escritura" (Alvarado y Cortés, 2001: 20). Así, hay una interrelación entre el espacio de contenido y el espacio retórico. Este último se ocupa de cumplir los objetivos discursivos en la escritura así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. De esta forma, al tener conciencia de su audiencia, junto con las restricciones situacionales y discursivas, y en base a sus objetivos de escritura, el autor reformula lo que conoce sobre un tema. Así, las necesidades retóricas se transforman en sub-objetivos relacionados con el contenido. Aquí se produce una transformación del conocimiento, en tanto esta conciencia retórica permite al sujeto descubrir nuevas asociaciones entre informaciones que estaban almacenadas en su memoria, y así generar ideas nuevas.

Todo esto lleva a que, desde este modelo, la planificación lleve mucho más tiempo, los borradores sean diferentes, no sólo en aspectos formales, sino estructurales y de contenido con respecto al texto final, y que la actividad de revisión sea constante, y teniendo en cuenta las ideas principales, los objetivos de escritura, la audiencia y la situación comunicativa.

Por último, los ***modelos socioculturales*** de la composición escrita constituyen un complemento a los modelos de proceso en base a enfoques cognitivos, ya que recuperan la dimensión social y comunicativa de la escritura (Hernández y Quinteros, 2001). De esta forma, como plantean Hernández y Quinteros (2001), se destaca que la misma no es una actividad individual, sino una práctica que siempre está condicionada por su contexto social y cultural de producción, y es justamente desde este contexto que se construyen los significados.

Siguiendo a estos autores, las investigaciones desde estos modelos se han centrado en analizar los diferentes significados que los sujetos le asignan a la tarea de escritura, según los contextos en la que la misma tenga lugar (en el medio familiar y afectivo, en el ámbito académico o escolar, en la vida en sociedad, etc.). En lo que concierne al espacio del aula, estas investigaciones permitieron plantear modelos alternativos de la enseñanza de la escritura, concibiendo a la misma como una actividad social y comunicativa, y, por lo tanto, teniendo en cuenta la influencia del contexto. Así, se buscan establecer "ambientes de apoyo, de colaboración y de negociación de significados compartidos entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, durante la tarea de escribir" (Hernández y Quinteros, 2001: 61).

Estos modelos de la composición escrita suponen un gran aporte para la **enseñanza** de esta práctica ya que nos permiten comprender los procesos cognitivos que subyacen a ella y, desde allí, generar un mejor acompañamiento docente. De esta forma, los borradores, el modo de organizar las ideas y el mismo escrito final sirven para tener un acercamiento a cómo se dió este proceso y cómo ayudar a mejorarlo. En este sentido, tanto el modelo de prosa de lector y prosa de escritor, como el de decir el conocimiento y transformar el conocimiento, resultan muy significativos. Desde ellos es posible pensar estrategias de enseñanza para aquellos estudiantes en cuyos escritos la función comunicativa no está presente (sólo se expresan las ideas en el orden que aparecieron en la mente del escritor, sin adecuarse a la audiencia). Así, se les pueden brindar herramientas para que logren adoptar el punto de vista de la audiencia, para que planifiquen su escritura, organicen y estructuren de manera lógica y jerarquizada sus ideas para que el texto resulte coherente en su lectura y para que adapten la estructura narrativa o informativa inicial a una estructura retórica que sea funcional al propósito comunicativo (Solé, 1992).

Como plantea Lerner (2003), desde la escuela

> "El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros" (p. 41- 42).

En síntesis hasta aquí, podemos decir que si entendemos que en la lectura el sujeto participa activamente, infiriendo, anticipando y construyendo significados en función de sus saberes previos, y en función de los objetivos de la lectura, el interés, y la situación comunicativa; y si también consideramos que la escritura debe convertirse en proceso complejo de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), y en el que el escritor debería lograr adecuar su escrito a la situación comunicativa (Flower en Cassany, 1998), entonces podemos decir que estas habilidades que se implican en los procesos de lectura y escritura deben ser enseñados de manera explícita y acompañados desde la enseñanza, para una democratización real de la alfabetización, comprendida en sentido amplio; para que cada estudiante pueda apropiarse de la cultura escrita, legado de la humanidad, para enriquecerse de él, conocer nuevos mundos y pensar posibles otros. Esto es lo que intentamos hacer desde nuestra propuesta de enseñanza.

## III.III. Transversalidad de la lectura y la escritura. Alfabetización como proceso inacabado e inacabable.

Lo expuesto hasta aquí refuerza la afirmación hecha al inicio: que la alfabetización - leer y escribir - es un proceso que no culmina en los primeros años de la primaria, sino que a leer (comprendiendo nuevas tradiciones discursivas) y a escribir (pudiendo adoptar la *prosa de lector y transformando el conocimiento* desde la escritura) se aprende a lo largo de toda la vida. Esto se pone de manifiesto en las diferentes formas concretas que estas prácticas adoptan, según sea su forma retórica (no es lo mismo leer/escribir un poema que estudiar/escribir un texto académico. Plantear otro ejemplo, este está más arriba), según se manejen unos recursos lingüísticos determinados y según se conozca sobre ese tema. Cada texto, según su género y según el contenido disciplinar que aborde, requiere habilidades, estrategias, y competencias cognitivas diferentes. Algo central en la enseñanza, entonces, y en el marco de cualquier institución educativa es la alfabetización, en tanto permite el ingreso del sujeto en el mundo de la cultura escrita, en donde se hallan partes significativas y potentes de la cultura en general y disciplinar.

Si pensamos en los estudiantes destinatarios de esta propuesta esto vale totalmente: están comenzando su tránsito por un nuevo nivel educativo, el secundario, con lecturas más complejas y diversas; como así también, nuevas y distintas exigencias de escritura. Entonces, siguiendo a Lerner, "el desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento" (Lerner, 2001:42). Es un permanente proceso del que nos apropiamos progresivamente participando en las prácticas culturales, que nos posibilitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Se trata entonces, de "formar practicantes activos de la lectura y la escritura", nos dice Lerner, y no sujetos que

descifren el sistema de escritura. Creemos importante educar sujetos críticos que sepan leer entre líneas, que se apropien de la cultura escrita como medio de expresión, comunicación e incluso denuncia, que puedan comprender los diversos géneros discursivos y que logren elegir de forma coherente y justificada el material que leen (especialmente frente a la proliferación de información y fuentes, no siempre válidas, que circulan en Internet).

Por otra parte, hablar de transversalidad en las prácticas de lectura y escritura implica posicionarse desde un determinado modo de abordar lo curricular. Como analizan Tolchinsky y Simó (2001), lo que quiere decir esto es que, en primer lugar -y como ya decíamos-, la responsabilidad por la alfabetización no es exclusiva de los primeros años de la escuela primaria, sino que debe ser de todos los años y niveles de enseñanza en el sistema educativo. Además desde la noción de transversalidad en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura se sostiene que esta tarea se ve mucho más enriquecida, y puede dar muchos mejores frutos, si se aborda desde todas las disciplinas y áreas del currículum, y no únicamente desde el área de Lengua (lo cual no implica que sean alternativas excluyentes, sino más bien complementarias). De hecho, un objetivo central de este trabajo tiene que ver con afianzar y enriquecer la comprensión lectora y la composición escrita desde el área curricular de Geografía (lo cual implica un manejo de géneros discursivos y contenidos propios de esta disciplina) pero en el marco de un proyecto interdisciplinar.

Entonces, desde una perspectiva transversal se sostiene un abordaje explícito de las estrategias de lectura y de escritura, los diversos géneros y discursos disciplinares, para así facilitar el aprendizaje, la comprensión, la transmisión y comunicación de los contenidos. Si tenemos en cuenta que la lectura y la escritura son prácticas que atraviesan los procesos constructivos de aprendizaje, que están presentes y son esenciales en las diversas áreas del currículum (para conocer, para demostrar lo que se sabe, en fin, para la mayoría de los procesos esenciales de aprendizaje), entonces la transversalidad aparece como una opción significativa para mejorar y facilitar estos procesos. Esto encuentra fuertes resonancias con lo que nos manifestaste durante la entrevista en diversas ocasiones, cuando nos compartías la centralidad que tienen para vos la lectura y la escritura; no sólo en la escuela sino “para la vida”; y cuánta importancia le das a su enseñanza.

## III.IV. Sobre el fracaso escolar

En función de lo que nos comentabas en torno a las condiciones de accesibilidad a los recursos y los recorridos de aprendizaje de los alumnos de primer año “B”, nos parece pertinente retomar algunas de tus preocupaciones y ponerlas en diálogo con ciertos aportes teóricos que nos permitan analizar y reflexionar acerca del fracaso escolar.

Tal como nos comentabas en la entrevista, hay alumnos a los que se les tienen que hacer adaptaciones curriculares ya sea porque no saben leer, no reconocen o distinguen las letras mayúsculas o minúsculas, entre otras cosas. De esta manera, nos decías que la EESOPI N° 8161 trabaja en conjunto con la Escuela Especial de la ciudad de Gálvez y una maestra integradora que asiste a la escuela dos veces por semana, se encarga de observar y analizar las dificultades que más se les presentan a esos alumnos. De este modo, afirmabas que los docentes de cada área disciplinar elaboraban las actividades para que luego la maestra integradora pudiera hacer las adaptaciones correspondientes.

Por su parte, concordamos con tu posición sobre estas cuestiones, al decir que se trata de distintos ritmos de aprendizaje en cada uno de los estudiantes y no de problemas vinculados a patologías. Muchas veces se tiende a patologizar las diferencias de cada uno y se asignan determinados rótulos que terminan aceptándose por parte de los sujetos.

En vinculación con lo anterior, tomamos a los aportes de Flavia Terigi (2009) que se detiene a analizar la función que ha tenido históricamente la escuela en relación al fracaso escolar y advierte que con la creación de la escuela moderna ya se presenciaban niños que no aprendían según lo esperado, o bien niños que no ingresaban a la escuela, que no permanecían, que no aprendían en los ritmos esperados por la institución escolar. De esta manera, la autora sostiene que durante mucho tiempo el fracaso escolar fue interpretado desde un modelo patológico individual que contribuyó al conocimiento psicológico de los sujetos desde el uso de pruebas de inteligencia que certificaban cuál era el desarrollo intelectual de los sujetos. Bajo este modelo se fueron incorporando psicólogos y otros profesionales "psi" al ámbito educativo y se entendía que el fracaso escolar era un problema individual a atender clínicamente. Baquero (1997), entre otros autores, ha formulado una crítica a este modelo patológico individual y la denominó falacia de abstracción de la situación que consiste en abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar. Sin embargo, se sigue entendiendo el fracaso escolar como resultado de un problema que porta el sujeto individual, de déficits, retardos madurativos, dificultades del aprendizaje, etc.

Entendemos que quizás esté predominando la matriz comeniana de la que Baquero (1997) menciona, en la cual se partía del ideal pansófico (enseñar todo a todos) como forma de dotar de sensibilidad y entendimiento a los sujetos. Se pretendía la inclusión universal, la creación de un colectivo de educandos, la presencia de un régimen de trabajo, de espacios y tiempos, un único método de enseñanza, la organización graduada y simultánea de la enseñanza y la detección de los no educables. A pesar de ello, Baquero sostiene que los desafíos de la educabilidad no deben buscarse en las fallas de la naturaleza de los sujetos sino en los efectos de las prácticas de crianza o educación. Tal como sostiene el autor, no sospechamos de la naturaleza del alumno sino en la insuficiencia del método de enseñanza y de la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto.

Por su parte, nos valemos del trabajo de Mabel Pipkin Embón (1994) quien analiza al fracaso escolar como una *construcción*, en tanto y en cuanto una problemática educativa que se torna compleja. La autora continúa sosteniendo que el fracaso escolar no sólo se corresponde a factores de índole individual sino también a elementos de tipo socioeconómico, político y cultural. De esta manera, la problemática del fracaso escolar requiere un enfoque que contemple no sólo los aspectos cuantitativos (en relación a los índices de deserción y repitencia) sino también los procesos de construcción del fracaso y del éxito dentro del marco institucional. El fracaso escolar es entendido como un proceso en el que intervienen distintas variables interrelacionadas, ellas son: las estrategias de los sujetos de aprendizaje, las intervenciones de los adultos y los contenidos curriculares. Pero también intervienen factores contextuales tal como lo es la pandemia de Covid-19 que comenzó desde marzo de 2020. A causa del aislamiento social preventivo que se declaró en Argentina, se llevaron a cabo ciertas modificaciones y transformaciones en todos los niveles del sistema educativo. Tanto en el nivel secundario (como en los demás niveles) se tomó la decisión de

continuar con las clases de modo virtual por plataformas como Google Meet, Classroom e incluso en algunos casos se utilizaron las redes sociales como WhatsApp, Facebook, etc.

Los educadores debieron tomar decisiones respecto del modo en que continuaría la enseñanza y el aprendizaje, en algunos casos por videollamada o encuentros sincrónicos y por otro lado por medio de encuentros asincrónicos o clases escritas. En el contexto pandémico, los espacios y los tiempos se transformaron. El aula se permeó a los hogares y el tiempo escolar comenzó a ocupar distintos momentos del día.

Desde la EESOPI, tal como nos comentabas en la entrevista se comenzó a trabajar en el proyecto interdisciplinario de huerta, donde se vincularon todas las áreas disciplinares.

De este modo, cuando nos señalaste que durante el año lectivo 2020 muchos alumnos abandonaron la escuela o se ausentaron la mayor parte de la semana con motivo de colaborar en sus hogares en tareas domésticas o laborales, allí están interviniendo otros factores externos al ámbito educativo (exigencias del mundo laboral, carencia de recursos, quehaceres domésticos, entre otros).

Pipkin (1994) nos habla de dos posturas distintas en cuanto al fracaso escolar, es decir, las posturas críticas y las posturas no críticas. Dentro de estas últimas encontramos al individualismo y a las posturas culturalistas. El Individualismo, parte de categorías psicológicas y explica, como lo expusimos en el párrafo anterior, que el fracaso se debe a conductas "desviadas", "desorganizadoras", "inferiores". Es decir que el fracaso "(...) se atribuye a "fallas" de los individuos y grupos sociales, que están en relación con las desigualdades de las aptitudes naturales individuales (los "dones" biológicos hereditarios), expresadas en el lenguaje numérico de los resultados de un test." (Pipkin, 1994: 54). Por otro lado, dentro de estas posturas no críticas encontramos aquellas que hace una relación entre el fracaso escolar y los valores culturales desde una dimensión hermenéutica que nos permite explicar por qué fracasa aquel niño que pertenece a un hogar con carencias materiales cuando ingresa a una escuela con una organización distintas a las de su familia. Desde estas posturas, la escuela no es parte ni responsable del fracaso, sino que este se explica desde los rasgos patológicos que presentan algunos niños o por sus orígenes socioculturales.

Por otro lado nos encontramos con las posturas críticas, entre ellas con el reproductivismo. Desde esta perspectiva teórica se comienza a analizar a la escuela por dentro, sosteniendo el carácter y la función reproductora de la institución escolar, apuntando a las relaciones de la práctica educativa con otros y con estructuras socioculturales.

En vinculación con lo anterior, los aportes de Patricia Maddonni (2014) nos permiten seguir reflexionando acerca de esta problemática. La autora nos invita a entender al fracaso escolar como expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria. Es preciso señalar también cómo ciertos discursos psicoeducativos han legitimado determinadas prácticas que se encargan de producir fracaso escolar, donde identifican como causa del problema a las formas de aprender de los niños, adolescentes y jóvenes. Tal como sostiene la autora estas posturas remiten a ciertos modelos teóricos centrados en las dificultades personales tanto biológicas, neurológicas como psicológicas; perdiendo de vista las situaciones de fragilidad, inestabilidad o desigualdad social que atraviesan el contexto en el que se insertan los alumnos. Creemos que el fracaso escolar ha sido una construcción bajo la mirada de la escuela hacia sus estudiantes, en el sentido de una construcción y legitimación de los diferentes, construyendo la diferencia entre estudiantes

distinguidos y estudiantes "Fracasados" o violentos. Creemos junto a Aizencang que debemos "*pensar una escuela que lejos de reproducir la exclusión social de los alumnos hace de las diferencias una oportunidad y favorece la construcción de subjetividades habilitadas a ingresar y transitar con éxito la cultura escolar"* (Aizencang, 2013: 112). Así la autora continúa diciendo *"se trata de pensar en las posibilidades de armar condiciones diferentes para romper con esas configuraciones didácticas tradicionales y construir alternativas"* (Aizencang, 2013:127).

A colación de lo anterior, nos parece valioso tomar los aportes de Kaplan (2006), cuando analiza cómo es posible lograr una experiencia escolar inclusiva que contraste con tanta exclusión. Las condiciones materiales, la situación de pobreza y/o vulnerabilidad en muchos casos para algunos docentes pueden resultar ser atributos estigmatizantes y negativos; pero para otros educadores la pobreza material de los alumnos resulta ser un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer destinos. Así, la escuela es justamente quien debe ayudar a construir y el docente quien debe paliar el sufrimiento social de los alumnos; transformando las condiciones de esos alumnos en oportunidades de democratización. *"(...) que los docentes aprendan a conocer a sus alumnos en sus identidades y constricciones materiales y culturales, sin prejuzgarlos, sin condenarlos de antemano; y estar así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos."* (Kaplan, 2006: 4). Nos preguntamos junto a la autora ¿cómo desnaturalizar el fracaso escolar?, ¿cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? Nos apoyamos de los aportes de Kaplan (2006) quien sostiene que la escuela puede tornarse un espacio creativo, donde se abre la puerta a lo desconocido, a un nuevo mundo. La escuela como posibilidad democratizadora, partiendo que no hay nada de naturaleza en los fracasos escolares y sociales sino que los mismos son causados por ciertos condicionamientos materiales distribuidos de manera desigual en la sociedad y en la escuela. Lo que nos interesa pensar aquí es en dejar de culpabilizar al individuo de su propio fracaso y comenzar a contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, tornándose central *"la comprensión del otro en su identidad sociocultural (...) sus modos de ver, pensar y habitar el mundo"* (Kaplan, 2006: 4). Si bien, es preciso destacar que *"no hay ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento"* (Kaplan, 2006: 8), cada educador irá construyendo su propia propuesta, de manera situada, en el vínculo con sus estudiantes. Lo que sí debe estar presente es la confianza radical en que todo sujeto puede - y tiene derecho- a tener acceso a los bienes culturales, a tener situaciones de aprendizaje significativas y de calidad; y que cada sujeto tiene también algo significativo para decir.

## III.V. Pensando las trayectorias escolares.

En el aula, cuando el profesor está enseñando o dice algo, tiene la intención de que los alumnos lo escuchen y lo entiendan más o menos de manera similar y lo aprendan de la manera en que el docente lo planificó o previó en su propuesta de enseñanza. Pero esto no sucede así, de esta manera, es importante que hablemos de las *cronologías de aprendizaje*, para comenzar a pensar en las trayectorias escolares. Según afirma Terigi (2010) estamos trabajando con la idea de un aprendizaje monocrónico, un aprendizaje que sigue un ritmo que

es el mismo para todos. Nos preguntamos junto a la autora qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos para que se logre avanzar hacia unas trayectorias educativas continuas, completas.

Retomamos los aportes de Flavia Terigi (2010) para poder reflexionar en torno a lo que la autora describe sobre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, es decir, las trayectorias que desarrollan los sujetos en el sistema educativo muchas veces no cumplen con el diseño teórico previsto por el sistema. "La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema"(Terigi, 2010:7). Durante la entrevista, nos decías que hay estudiantes que no asisten con frecuencia a la escuela, debido a cuestiones laborales que deben afrontar, ayudando a su familia económicamente o muchas veces por tradición familiar. En torno a esto, Terigi nos describe uno de los desafíos que tienen las trayectorias "no encauzadas" que no siguen ese modelo de trayectorias teóricas. Entre ellos, el ausentismo de los estudiantes "rompe un supuesto que es el supuesto de presencialidad y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno a la presencialidad tenemos dificultades para dar respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con aquella expectativa que tenemos"(Terigi, 2010:11). Así, el sistema educativo se ve preocupado por el motivo de que sus alumnos se vuelvan invisibles, por no haber desarrollado modos de seguimiento que permitan acompañarlo.

De esta manera, uno de los primeros desafíos a los que nos invita reflexionar la autora (respecto a las trayectorias teóricas) es el de las *relaciones de baja intensidad* con la escuela. Terigi (2010) retoma a Kessler quien describe a las relaciones de baja intensidad como relaciones en las cuales los chicos ya no se preocupan por la escuela, van a veces pero no les importa las consecuencias de no hacerlo. En este sentido, se vuelve una especie de rutina para ellos el hecho de ingresar a la escuela, permanecer sentados y luego volver a salir. Estamos quizás atentos a si cumplen con sus tareas y se traen los materiales en lugar de comprender y observar si realmente se comprometen con el aprendizaje.

Por otro lado, encontramos el *ingreso tardío* como otro de los desafíos para el sistema educativo. Este es un fenómeno que afecta a la población vulnerable o cuando hay alumnos de otras ciudades se les demora el ingreso. Estamos acostumbrados quizás a la perspectiva que nos dice que los estudiantes avanzan un grado por año.

La *sobreedad* es otro desafío del cual debemos reflexionar y se convierte en un problema porque no se encuadra con las expectativas de las trayectorias teóricas propuestas por el sistema. La escuela supone que los chicos de cierto grado escolar ya deberían tener cierta edad, pero hay un cierto desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que debería tener quienes asisten en la escuela en un cierto grado. De tal modo la sobreedad nos permite nombrar este desfase. Podemos continuar mirando a esa sobreedad como un déficit de los alumnos o por el contrario podemos comenzar a construir saber pedagógico que dé respuesta a esta realidad.

Un último desafío son los *bajos logros de aprendizaje*. Hablamos de esto cuando las trayectorias son discontinuas, como sucede en las trayectorias no encauzadas, donde van acompañadas de bajos logros en el aprendizaje, debido a que los recorridos de los alumnos no se encuadran con las expectativas esperadas por las trayectorias teóricas.

Cabe decir que el sistema educativo se apoya en algunos *supuestos pedagógicos y didácticos*. El primero de ellos es un cierto cronosistema, es decir, que se ordena de acuerdo a un ordenamiento del tiempo que establece determinadas etapas en la vida para ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición, etc. Los alumnos son ordenados de acuerdo a su edad en determinados niveles educativos. Un segundo supuesto es el de la *descontextualización* de los saberes que la escuela enseña. Según Terigi (2010) en la escuela se enseñan contenidos que corresponden a saberes producidos afuera de la escuela y para poder aprenderlos, deben ser descontextualizados de su lugar de origen. Un tercer supuesto sobre el que se apoya el sistema educativo es el de la *presencialidad* de los estudiantes en la institución. Por último, el supuesto de la *simultaneidad* que refiere a que todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo.

La autora mencionada denomina aprendizajes monocrónicos a aquellos que proponen una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y que se mantiene a lo largo del tiempo. En este sentido, Terigi (2010) nos propone salir de esa idea para así sostener cronologías de aprendizajes que conduzcan a resultados equivalentes entre los sujetos. Las cronologías del aprendizaje apuestan a múltiples recorridos de aprendizaje, en contraposición de la lógica monocrónica que está con el supuesto de la enseñanza graduada y simultánea. Entonces nos preguntamos junto a la autora ¿cómo romper con la idea tan asentada de que todos tienen que tener un mismo ritmo de aprendizaje? Se trata de que establezcamos una selección de ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje, definiendo núcleos temáticos más poderosos y potentes, además, debemos saber que las actividades de enseñanza no apelan del mismo modo a los sujetos, por ello responden a estructuras temporales diferentes. Lo que nos propone Terigi (2010) es la creación de un repertorio de actividades que puede ir modificándose a medida que se va trabajando y es un recurso que permite trabajar y manejar cronologías de aprendizaje diferentes.

En vinculación con las trayectorias escolares, es pertinente debatir acerca del trabajo por proyectos con sentido, tal como lo analiza Lerner (2001). Sabemos que en la enseñanza los contenidos se distribuyen de acuerdo a un tiempo exigente, a través de un eje temporal único. Pero tal organización del tiempo entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje de cada sujeto. Hay una tensión entre las necesidades e intereses de la enseñanza y las formas de aprendizaje de cada aprendiz. De esta manera nos preguntamos junto a Lerner (2001) ¿qué hacer para preservar en la escuela el sentido de las prácticas de lectura y escritura?, ¿cómo evitar que se desvirtúen al ser enseñadas y aprendidas? Una posible solución, sostiene la autora, es articular propósitos didácticos con propósitos comunicativos que tengan sentido en "lo actual" del estudiante. Esta articulación se concreta por medio del trabajo por proyectos, que permite que todos los integrantes de la clase orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida, tal como lo es el proyecto interdisciplinario de la huerta en casa que se desarrolló durante el año 2020, el cual nos compartiste por escrito y nos describiste durante la entrevista.

Asimismo, la organización por proyectos favorece el desarrollo de estrategias que permiten una nueva relación entre el tiempo y el saber. Los alumnos orientan sus acciones e intervenciones hacia una finalidad compartida con otros, que le otorga un hilo conductor a las actividades que se propongan luego. Es así como el alumno asume cierta responsabilidad y compromiso que le permite revisar y perfeccionar sus propias acciones y trabajos. A su vez,

el trabajo por proyectos permite favorecer la autonomía de los alumnos, es decir, pueden elegir por dónde comenzar, qué iniciativas nuevas crear, etc.

Decimos entonces que el trabajo por proyectos se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber, desde el cual se respetaba un único eje temporal. De esta manera se hace posible que los estudiantes puedan reconstruir sus sentidos respecto a los saberes, ya sea tomando sus propias iniciativas, creando nuevos interrogantes, interviniendo creativamente, etc.

En el proyecto interdisciplinario de huerta, las actividades estaban orientadas a la promoción de la alimentación saludable de la población por medio de la educación alimentaria y nutricional tanto para niños como para adolescentes que concurren a establecimientos escolares de gestión pública y gestión privada, según lo sanciona la ley promulgada por la Legislatura de la Provincia de Santa Fe. El proyecto de huerta, a su vez destacó que el entorno de los estudiantes es un elemento clave para el desarrollo del aprendizaje, los hábitos de alimentación saludable y de convivencia de las personas, derribando con ello la idea de que el aula es el único espacio de enseñanza y aprendizaje.

Todos estos desafíos que mencionamos con respecto a las trayectorias teóricas de las que nos habla Terigi se vieron acrecentados con el advenimiento de la pandemia. Así, tanto desde normativas nacionales como provinciales se intentó generar estrategias para acompañar las trayectorias intermitentes/discontinuas, afectadas por la no presencialidad escolar. En este sentido, la nación y la provincia apelaron a sostener la educación desde la no presencialidad generado contenidos pedagógicos desde distintas plataformas digitales (en el caso de la Provincia de Santa Fe, un ejemplo es el portal digital "Seguimos Aprendiendo en Casa; en el caso de Nación, el portal "Seguimos Educando"), así como desde cuadernillos en formato PDF o impresos.

Desde diversos documentos ministeriales se insistió en la centralidad del acompañamiento y mediación docente para sostener el vínculo educativo, sobre todo aquellos que se encontraban más frágiles (la circular N° 15/20 del Ministerio de Educación de Santa Fe es un ejemplo de ello). En consonancia con ello, tanto a nivel nacional se propusieron otros modos de evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes, "evitando realizar acciones expulsivas o profundizar las desigualdades que ya existían antes de la pandemia" (Circular n° 8/20, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, p. 1). Así, a los fines de establecer pautas para la continuidad de las trayectorias escolares, se acordó que la evaluación iba a ser formativa y se centraría en el acompañamiento, seguimiento, registro y devolución a las familias y estudiantes sobre el proceso pedagógico (Res. CFE N° 363/20). Además, se estableció que las calificaciones no serían numéricas durante la suspensión de la presencialidad escolar (Res. CFE N° 363/20), sino que "cada escuela diseñará un dispositivo de evaluación cualitativa que dé cuenta de cómo se desarrollan las trayectorias individuales en dimensiones que hacen a la intensidad del vínculo pedagógico y que permita reconocer qué estudiantes requieren de un mayor acompañamiento" (Circular n° 8/20), Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, p. 2).

Aquí es claro que se hizo necesario romper con la tradicional idea de una secuencia y cronología únicas de los aprendizajes, lo cual no quiere decir dejar de apelar a unas trayectorias continuas y completas, basadas en un vínculo comprometido con la escuela y el conocimiento por parte de los sujetos que aprenden. Lo que cambia es la pretensión

monocrónica (que es ficticia), para atender a los diversos tiempos de aprendizaje, que difieren de sujeto a sujeto y que dependen de una variedad de factores: contextuales, de acceso a recursos, familiares, cognitivos, emocionales y motivacionales, etc. Además, hay una especial conciencia de la centralidad del rol docente en el acompañamiento y sostenimiento de este vínculo de los sujetos con la escuela y sus aprendizajes.

En los tiempos de confinamiento social también desde cada institución educativa y cada docente en particular se han establecido estrategias para garantizar el derecho a la educación, sin poner el centro de la mirada (o las pretensiones) en la trayectoria teórica, o en una única temporalidad para los aprendizajes. El proyecto de huerta apunta en este sentido, como nos comentaste en la entrevista, a intentar alentar y estar presente para todos los estudiantes, especialmente para aquellos cuyo vínculo con la escuela se encontraba más frágil.

# IV. Diseño de la propuesta de enseñanza.

A continuación, expondremos nuestra propuesta de enseñanza, pensada y elaborada en el marco de la cátedra Taller de Prácticas de Lectura y Escritura. En la misma se expondrán los contenidos y las actividades pensadas para trabajar desde el espacio disciplinar Geografía en el marco del proyecto interdisciplinario de huerta.

Asimismo, creemos significativo aclarar que, considerando las condiciones institucionales y didácticas en las que vos planteaste tu propuesta de enseñanza, la nuestra conservó la modalidad virtual (a través de la red social de WhatsApp) con la que comenzaste llevando a cabo tus prácticas a comienzos del 2020. En este sentido, tal como enfatizaste y nos compartiste en la entrevista, algunas de tus preocupaciones nos ayudaron a pensar y a elaborar actividades, haciendo énfasis en la lectura comprensiva de textos y en la producción escrita en situaciones con sentido por parte de los estudiantes.

## Contenidos:

Nos proponemos trabajar el sentido atribuido a la **nutrición** en la vida humana. Abordando con ello las distintas formas de producir y consumir alimentos propios de nuestra sociedad actual junto con los cambios que se han presentado en los últimos años.

Trabajaremos el concepto de **soberanía alimentaría** para luego vincularlo con los contenidos trabajados en la huerta específicamente pensando en la nutrición de la vida humana.

## Organización de la propuesta:

En un primer momento, les presentaremos a los estudiantes el tema y los contenidos que trabajaremos en un breve texto introductorio, en el que les anticiparemos y describiremos también la modalidad de trabajo y los recursos/materiales que vamos a utilizar a lo largo de la propuesta de enseñanza.

La propuesta está pensada para trabajar a lo largo de un mes y medio (45 días) desde el espacio curricular de Geografía.

Cada actividad se presentará a medida que los estudiantes finalicen y entreguen las anteriores (aproximadamente 15 días de por medio).

A continuación, te presentamos el Texto Introductorio de nuestra propuesta en el espacio curricular de Geografía (el mismo se enviará por whatsapp a los estudiantes)

**Texto Introductorio**

Hola chicos, ¿cómo están?

En esta instancia la temática central será cómo relacionar el concepto de ***soberanía alimentaria*** con lo que ya veníamos trabajando sobre una ***alimentación saludable***.

En este sentido, les presentaremos, en primer lugar, un Texto explicando qué significa dicho concepto y cómo se da esta vinculación. Allí, los invitaremos a reflexionar e investigar sobre la importancia de esta problemática.

A partir de esto, los invitamos a recorrer tres situaciones en las que realizarán distintas actividades.

La primera tiene que ver con que asuman el rol de *entrevistadores*, planteando una serie de preguntas a familiares, vecinos o amigos mayores sobre los hábitos de alimentación y sus cambios; registrando y realizando una reflexión personal sobre las respuestas que les brinden.

La segunda situación está orientada a que en grupos de tres integrantes, se imaginen como *dirigentes* de una ONG, movimiento social o bien a cargo de un puesto de gobierno y piensen qué acciones propondrían para mejorar la nutrición y la producción de alimentos de la comunidad de Santa Clara de Buena Vista.

Por último, la tercera situación que les proponemos tiene que ver con la redacción de un texto en el que piensen qué información compartirían sobre la temática de la alimentación saludable y la soberanía alimentaria, - y cómo lo harían - si tuvieran que comunicarla en una reunión de padres.

Para las actividades propuestas en cada una de las tres situaciones contarán con un lapso de tiempo de preparación y entrega, donde deberán organizar sus modos de estudio y preparación oral. Por ello los invitamos a que lean las actividades detenidamente y nos hagan llegar sus consultas e inquietudes.

A continuación les compartimos el Texto explicativo sobre alimentación y soberanía alimentaria. En el mismo irán encontrando enlaces y preguntas para que vayan respondiendo por escrito en sus carpetas.

Esperamos que se entusiasmen con esta temática, que tanto tiene para decirnos hoy. Estamos dispuestas ante cualquier duda o inquietud que surja. Pueden contactarnos para lo que necesiten desde el Whatsapp ¡Nos estaremos escribiendo!

## Soberanía alimentaria y alimentación saludable

En la actividad de cierre del Proyecto de Huerta estuvimos trabajando en qué consiste una alimentación saludable. Como vimos, la misma debe ser variada, suficiente, equilibrada e higiénica o inocua. Analizamos también cuáles son los distintos grupos de alimentos (cereales, frutas y verduras, carnes y lácteos, grasas y aceites y por último azúcares). También comprendimos por qué es importante que todos estén presentes en nuestra dieta; aunque no en las mismas cantidades. Asimismo, pudimos conocer qué son las hortalizas, cuáles son las propiedades de sus distintos tipos, en qué época deben sembrarse, en función de qué clima y terreno y cuáles pesticidas sirven para controlar determinadas plagas que afectan nuestra siembra.

En esta instancia profundizaremos aún más sobre qué implica alcanzar una verdadera alimentación saludable, relacionándola con el concepto de *soberanía alimentaria*.

### Objetivos de la lectura

Al finalizar la lectura de este texto, podrán:

- Comprender el significado de la palabra ***soberanía***, junto con su importancia para ejercer una ciudadanía activa y responsable.
- Relacionar este concepto con el de ***soberanía alimentaria***, atendiendo a su importancia para decidir libre y conscientemente cómo queremos producir nuestros alimentos.

- Reflexionar sobre los aspectos positivos de la ***agroindustria***, en tanto optimiza la producción de alimentos y es un gran aporte a la economía de países subdesarrollados.
- Reflexionar sobre los aspectos negativos de este modo de producción: el impacto ambiental y las consecuencias sobre la salud de la población.
- Conocer la existencia de activismos y movimientos sociales que luchan desde la soberanía alimentaria por un modo de producción más justo y sustentable.
- Comprender qué significa que un alimento sea ***orgánico***.
- Conocer cuáles son los objetivos de la ***Ley de Etiquetado Frontal*** en nuestro país, y por qué es importante para una mejor nutrición.

**Palabras clave:**
**Soberanía alimentaria - Agroindustria - Agronegocio - Agrotóxicos - Alimentos Orgánicos - Ley de Etiquetado Frontal**

## ¿Qué es la *soberanía alimentaria*? ¿Por qué es importante?

Antes de adentrarnos en ello, creemos importante -primero- reflexionar sobre qué significa la palabra ***soberanía***. Si la buscamos en el diccionario, veremos que la soberanía tiene que ver con la autoridad, el poder político, con la independencia y la autonomía. Podemos decir, entonces, que ser soberanos tiene que ver con decidir qué queremos para nuestras vidas y para nuestra comunidad; cómo creemos que es justo vivir y en qué condiciones. Existe la soberanía política (poder autodeterminarnos como pueblo cómo queremos ser gobernados), la soberanía económica (que nuestra economía no dependa de la de otros países), etc.

Ahora, ¿cómo se relaciona esta idea con la alimentación? Para responder a esta pregunta debemos comprender primero al agronegocio, como así también al mercado y a la industria alimenticia. El ***agronegocio o agroindustria*** es la actividad económica que se dedica a la producción, industrialización y comercialización de productos agrícolas, ganaderos, forestales y otros recursos naturales biológicos. Implica la intensificación de productos y el *extractivismo*, mediante el uso de la industria agropecuaria, la silvicultura y la pesca.





El cultivo de soja es uno de los principales en la Argentina y aporta grandes ingresos para su economía

Los invitamos a que visiten el siguiente link, en donde se explica la importancia de la agroindustria dentro del comercio mundial, especialmente para aquellos países en desarrollo: https://www.educ.ar/app/files/repositorio/html/36/71/d16c3fae-f4c6-4daa-9f99-661acb780210/14638/14638/data/53017d8c-c849-11e0-83ef-e7f760fda940/anexo1.htm

La agroindustria, entonces, implica la producción a gran escala de materias primas (que se utilizan para elaborar los alimentos que consumimos diariamente). Para que esto sea posible, es necesario el uso de sofisticadas tecnologías como maquinarias recolectoras de granos o bien

fertilizantes, pesticidas y semillas alteradas genéticamente que garantizan una mayor productividad en los cultivos.

En las actividades anteriores del Proyecto de Huerta vimos cómo producir pesticidas naturales. Aquí, en el agronegocio, se utilizan pesticidas producidos en laboratorios industriales, al igual que para los fertilizantes y las semillas alteradas genéticamente. Como decíamos, esto tiene el gran beneficio de que lo sembrado pueda cosecharse en enormes cantidades, controlando pestes y creando semillas más resistentes. Sin embargo, existen importantes desventajas en este modo de producción.

Una de ellas tiene que ver con la contaminación ambiental y las enfermedades que causan las fumigaciones en los sembrados. De hecho, la provincia de Santa Fe posee una Ley (la 11.273), que regula el correcto uso de ***productos fitosanitarios*** (es decir, de químicos controladores de plagas, como el ***glifosato***). De esta forma, el objetivo de la Ley es la protección del medio ambiente y de las comunidades cercanas a campos de siembra, que corren el riesgo de afectar su salud a causa de las fumigaciones.

En nuestro país diversos movimientos sociales y comunitarios han luchado y luchan por generar modos de producción agrícola más sustentables y naturales. Aquí, el caso de ***Fabián Tomasi*** es emblemático. Él fue un peón de campo, encargado de fumigar; quien tras enfermarse gravemente a causa de los químicos que manipulaba en su trabajo, decidió contar su historia para que nadie viva lo mismo. Así, Fabián se convirtió en el símbolo de la lucha contra los ***agrotóxicos*** en Argentina y el mundo.

Los invitamos a que miren el siguiente video sobre su vida, su testimonio y su lucha: Fabián Tomasi | No Matarás. Si les interesa la temática, en internet podrán encontrar mucho más sobre la historia de Fabián.

¿Qué sensaciones les genera este vídeo?, ¿cuál es la problemática que se plantea?, ¿por qué creen que en un momento Fabián afirma que muchas veces "*no nos hacemos cargo de lo que no nos afecta"* o que "*nada es exitoso si en su camino perjudica a otros"*?. ¿Cómo se relacionan estas dos frases con su historia de vida?

Al comienzo, se afirma "En términos de promedio de litro por cantidad de población, Argentina es el estado con mayor consumo del herbicida glifosato en el planeta. El glifosato, como el 2,4-D, están vinculados al cáncer, según la ***OMS***". ¿Saben qué organización es la ***OMS***? Los invitamos a que lo busquen en internet y describan con sus palabras de qué se ocupa esta entidad y quién la conforma.

Más adelante, también el video dice que "Investigadores del ***CONICET*** revelaron que Entre Ríos registra niveles de acumulación del herbicida cancerígeno glifosato, de los más altos que existe". Investiguen ¿qué es el ***CONICET***, de qué se ocupa y por qué tiene tanta importancia que esta institución haya afirmado esto?.

Además, en el video se nombra al laboratorio ***BAYER***, que produce y vende tanto estos productos pesticidas como también medicamentos que compramos en farmacias. También se nombra a ***SENASA (Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria)***, que es el organismo sanitario del Estado argentino encargado de regular y controlar los productos alimenticios que se elaboran desde el campo, junto con el uso adecuado de los pesticidas.

Por último, los invitamos a que rastreen noticias sobre las consecuencias de los agrotóxicos en la salud.

Hablar de soberanía alimentaria, entonces, es hablar sobre cómo queremos producir nuestros alimentos, pensando en sus consecuencias para el ambiente y nuestra salud.




## Los alimentos orgánicos

Ahora bien, cuando trabajamos sobre la nutrición pudimos reflexionar sobre la importancia que esto tiene para nuestra salud, ya que ***somos lo que comemos***. Justamente, la idea de la soberanía alimentaria también se relaciona con esto: ¿cómo están compuestos los alimentos que consumimos?, ¿qué químicos poseen?, ¿son buenos para nuestra salud?

Hoy en día está muy presente la palabra "orgánico" relacionada con los alimentos: frutas orgánicas, jugos orgánicos… ¿y si pensamos en el nombre de nuestro Proyecto: "Huerta ***Orgánica*** en Casa"?

Según el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, "los alimentos orgánicos se obtienen a partir de un sistema de producción sostenible que promueve el cuidado ambiental utilizando métodos que reducen la contaminación del aire, suelo y agua. Se garantiza el bienestar animal y el mantenimiento de la biodiversidad. No está permitido el uso de fertilizantes y plaguicidas sintéticos, al igual que la manipulación genética. Poseen un sistema de trazabilidad que asegura la calidad del producto al llegar a manos del consumidor".

Es decir, son alimentos "naturales", sin alteraciones genéticas, químicos o conservantes. Podemos pensar en los grandes beneficios que tienen para nuestra salud, junto con la importancia de escoger siempre que sea posible este tipo de productos para una buena nutrición.

De hecho, existe una gran diversidad de ***trabajadores de la tierra*** que producen frutas y verduras orgánicas. Es importante informarnos y conocer sobre estos pequeños y medianos productores, ya que los alimentos que nos ofrecen son más saludables.

¿Conocen algún trabajador de la tierra que produzca alimentos orgánicos cerca de la zona?

Además, desde la agricultura orgánica se cosechan ***alimentos de estación***, es decir, no se generan condiciones artificiales para producir frutas y verduras (por ejemplo, la naranja es una fruta de invierno; y como verán, está en el mercado todo el año. Eso quiere decir que se generan invernaderos artificiales para poder producirla). ¿Recuerdan qué frutas y qué verduras pertenecían a cada tipo de clima, tal como lo trabajamos en la actividad pasada?

## La importancia de la Ley de Etiquetado Frontal para una alimentación saludable

En vinculación con la anterior, destacamos lo importante que es reflexionar y hablar acerca de nuestros hábitos de alimentación, pensando en los productos y alimentos que consumimos día a día. ¿Alguna vez se han detenido a leer la tabla informacional de unas galletitas o de una bebida?, ¿qué han podido comprender de allí?, ¿se detuvieron a leer qué ingredientes tiene cualquier alimento que venga empaquetado?, ¿son ingredientes "naturales"?, ¿qué es lo primero que compran cuando tienen hambre? ¿frutas, snacks o lácteos?

En los últimos años la forma de comer fue cambiando: la comida casera preparada con alimentos frescos sin procesar o poco procesados (es decir, industrializados) fue dejando lugar a los productos procesados y ultraprocesados que contienen exceso de los nutrientes como los azúcares agregados, las grasas saturadas y el sodio (químicos que se agregan en las fábricas de alimentos). Esto sucede de forma oculta para la mayoría de las personas y por tanto, no les permite evaluar el impacto que tiene en su salud.

¿SABÍAN QUÉ? En Argentina, los 3 factores de riesgo más asociados a la mortalidad son: Hipertensión, Hiperglucemia, Sobrepeso u obesidad. En cuanto a sobrepeso u obesidad, Argentina tiene una de las cifras más altas de la región y está en aumento, afectando a 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes y a 7 de cada 10 personas adultas.

De este modo, se apostó, desde nuestro país, a intentar eliminar el consumo de grasas trans, con el importante desafío de aplicar leyes y regulaciones que informen adecuadamente sobre productos que contienen cantidades excesivas de los otros nutrientes críticos que afectan la salud. Así, surgió el **etiquetado frontal de advertencias,** una herramienta sencilla, práctica y efectiva para informar a la población sobre los productos que pueden dañar la salud y ayudar a guiar las decisiones de compra. Cabe aclarar que este modelo no se aplica a los alimentos frescos, naturales o mínimamente procesados como frutas, verduras carnes, pollo pescado, arroz, fideos secos, polenta, harinas y legumbres, ni tampoco a los ingredientes para cocinar como aceite y sal de mesa o el azúcar.

Muchas veces, pensamos que estamos consumiendo alimentos "sanos" (como cereal, yogurt o galletitas de salvado) pero sin embargo, muchas veces esos mismos productos contienen exceso de azúcar, sodio (sal) o grasas; por lo cual dejan de ser saludables. En este sentido, el objetivo de la Ley de Etiquetado Frontal es ayudar a que la población esté correctamente informada sobre su alimentación y nutrición.

Les mostramos por qué es importante esta herramienta en las siguientes imágenes:



Imaginémonos en un día de compras en el supermercado o acompañando a algún familiar. ¿Qué tienen en cuenta para elegir los productos? ¿la marca, los nutrientes o sólo porque es rico? Ahora bien, ¿qué pasaría si tuviéramos que entrar con una venda en los ojos? Miren el siguiente video en el link: https://www.youtube.com/watch?v=pvLMfEQnK-c&t=58s

En países como Uruguay esta normativa ya está vigente. Les compartimos algunos ejemplos de cómo es el paquete allí de ciertos alimentos que consumimos también en nuestro país, con la aplicación de esta Ley:




**Recapitulando**

La lectura de este texto nos ha permitido comprender de qué hablamos cuando hablamos de soberanía alimentaria. La misma tiene que ver con la capacidad de una comunidad de ciudadanos de decidir cómo quiere producir sus alimentos, atendiendo a una alimentación saludable y a un modo de producción justo y amigable con el medio ambiente. En este sentido, ejercer la soberanía alimentaria tiene que ver con exigir al Estado que regule estos procesos (la Ley 11.273 de la Provincia de Santa Fe, que controla el uso de agrotóxicos, es un claro ejemplo de esto).

Asimismo, se analizaron cuáles son las principales críticas que se realizan desde la soberanía alimentaria al modelo de producción de alimentos agroindustrial. Si bien el mismo aumentó significativamente la producción agrícola y ganadera; y además es un gran aporte para nuestra economía; no se pueden negar sus consecuencias ambientales (desgaste de la tierra, contaminación por agrotóxicos, explotación animal) y sobre la salud de la población (como vimos desde el caso de Fabián Tomasi, o bien si pensamos en los químicos que están presente en las frutas, verduras y carnes que consumimos). En este sentido, vimos la importancia que tienen actualmente los alimentos orgánicos, en tanto no poseen químicos, alteraciones genéticas o conservantes, y en el caso de las frutas y verduras se producen respetando la estación.

Por último, indagamos sobre los objetivos principales de la Ley de Etiquetado Frontal y su importancia para alcanzar una alimentación más saludable. Esta normativa busca informar a la población sobre cómo están compuestos los alimentos procesados y ultraprocesados que compramos en supermercados, almacenes y kioscos. Entendemos por alimentos procesados y ultraprocesados aquellos que son producidos industrialmente y que contienen químicos, conservantes y excesos de sodio (sal), grasas y azúcares que pueden ser perjudiciales para la salud. Así, lo que busca esta Ley es marcar o etiquetar aquellos alimentos con estos excesos para advertir e informar al consumidor, así el mismo puede elegir más conscientemente cómo desea alimentarse.

Luego de haber leído el Texto Introductorio, el Texto explicativo sobre alimentación y soberanía alimentaria y haber respondido en sus carpetas las preguntas a las que se invita;

les entregaremos a los estudiantes la primera situación, detallando las actividades que involucra. A continuación se detalla la misma:

**Primera situación: "Bitácora de la alimentación saludable"**



a) Para esta actividad vamos a retomar nuestra bitácora de la huerta, pero esta vez para una nueva experiencia. Necesitaremos lápiz, goma y asumir nuestro rol como entrevistadores. A partir de las preguntas que sugerimos más abajo, se encargarán de interrogar a uno o más familiares o amigos que sean mayores (mejor si tienen más de 60 años) con la intención de obtener testimonios de primera mano y experiencias en torno a su alimentación.

Asimismo, podrán observar, tomar fotos y recolectar materiales sobre productos y/o alimentos elaborados por sus entrevistados. No olviden revisar sus bitácoras durante la entrevista, para verificar si han realizado todos los interrogantes e incluso plantear alguna pregunta extra en caso de que surja.

Les recomendamos que graben la entrevista desde su celular (puede ser desde grabando un audio de Whatsapp o descargando una app de grabadora de voz). Una vez finalizada la entrevista, deberán *transcribirla* en su bitácora, atendiendo a los signos de puntuación que serán necesarios agregar para respetar el sentido de lo que el entrevistado ha dicho.

La bitácora deberá ser un texto descriptivo en el que se expongan y caractericen todos los datos y testimonios que les compartan los entrevistados. Además, deberá estar organizada en distintos subtítulos que podrán crear ustedes mismos. Por ejemplo: datos del entrevistado, características del espacio geográfico de donde vive, materiales audiovisuales o gráficos, experiencias de alimentación, cómo era la alimentación antes, etc.

Dispondrán de 15 días para su elaboración, de manera que una vez realizada puedan compartirla a sus compañeros. Podrán enviar sus avances para revisión y sugerencias.

Preguntas que orientarán al entrevistador:

¿Cómo se caracteriza la zona geográfica donde vives, en cuanto a la producción agrícola, ganadera y climática?, ¿cómo caracterizarías tu alimentación diaria?, ¿qué hábitos de alimentación crees que son dañinos para nuestra salud?, ¿cuáles crees que son saludables?, ¿qué cambios notas en la alimentación de tu niñez a la de ahora en la actualidad?, ¿qué cambios ves en torno a cómo se alimentaban tus padres y abuelos? ¿y qué cambió en la alimentación de nuestra sociedad?, ¿cómo era la alimentación en épocas anteriores?, ¿notas cambios en el sabor de frutas, verduras u otros alimentos?, ¿qué frutas o verduras se conseguían por "estación"?, ¿qué tenés en cuenta a la hora de elaborar las comidas?, ¿qué considerás cuando realizas compras de productos/alimentos en los supermercados?

b) Luego de haber entrevistado a una o más personas y una vez recolectada la información, volverán a leer sus textos y elaborarán una postura personal acerca de esas experiencias que les han compartido. Esto es, pensar qué les parece, qué les sorprende de los cambios a lo largo del tiempo en la alimentación, qué cambiarían o qué agregarían a eso que les describe el entrevistado. Compartirán sus bitácoras y sus posturas personales en el mural del padlet que se encuentra en el siguiente link para que puedan leerlas sus compañeros.

https://padlet.com/mailenjullier220/lvqepd7m71wpmqb1

Luego de que los estudiantes hayan podido pensar, elaborar y entregar la primera actividad, se les dará una devolución de dicho trabajo a través de la plataforma de Padlet, con el fin de que puedan volver a leer sus bitácoras y contemplen sus escrituras. Esto es, revisar redacción, organización y síntesis de la información obtenida, organización de la estructura del escrito, etc. Asimismo la devolución pretende invitar a los estudiantes a reflexionar y relacionar aquellas cuestiones que se mencionan en las bitácoras y que se seguirán trabajando a lo largo de esta propuesta.

En una segunda instancia, luego de que los alumnos hayan leído sus devoluciones se les entregará la segunda actividad. En la misma deberán poner en juego y vincular los aportes que han obtenido en sus experiencias de entrevista. A continuación se detalla la misma:

**Segunda situación: "Imaginando un futuro saludable"**

En esta instancia les proponemos que en grupo (de tres integrantes), se imaginen como dirigentes de una Organización No Gubernamental, parte de un movimiento social o en un cargo de gobierno (por ejemplo, como Ministro de Ambiente y Cambio Climático de la provincia de Santa Fe), para que puedan pensar ¿qué propondrían realizar en Santa Clara de Buena Vista para mejorar la situación nutricional y de producción de alimentos?, ¿qué creen que podríamos hacer (tanto los ciudadanos como los gobernantes) para que la agroindustria no perjudique la salud de los ciudadanos de tu comunidad?, ¿a qué acudirían para comunicar e invitar a la población a que se sume a dicha propuesta?

Para esta actividad, deberán retomar los testimonios de sus entrevistados en las bitácoras, con la intención de verificar allí qué situaciones se tornan problemáticas y así buscar una posible solución. Asimismo, es importante que tengan en cuenta las noticias que han buscado sobre las consecuencias de los agrotóxicos en la salud y el medio ambiente.

De este modo, como primera instancia, escribirán sus propuestas en borradores (ubicándose como partes de un movimiento social, ONG o en un cargo gubernamental). Recuerden que cuando redactan un texto, el mismo deberá ser comprendido por otras personas, por ello, deberán volver a revisar la coherencia de sus ideas y la organización de su desarrollo, teniendo en cuenta el público al que dirigirás tu escrito (ciudadanos de Santa Clara en general).

Como segunda instancia, retomarán sus borradores y elaborarán un folleto descriptivo en el que se exponga la importancia de comenzar a gestar un cambio en nuestros hábitos de alimentación y en la producción de nuestros alimentos. El folleto puede contemplar gráficos, imágenes, carteles, avisos, recordatorios, información, etc. y deberá estar dirigido a toda la localidad de Santa Clara de Buena Vista. Acuérdense que debe estar redactado en primera persona del plural, ya que eres parte de una organización o institución.

Pueden usar revistas, diarios, papeles de colores y fibrones para elaborarlo. También podés hacerlo desde programas digitales como Canva, Word, Dibujos de Google u otro que conozcas

Como tercer y último paso, los invitamos a que puedan presentar sus folletos a sus compañeros de manera oral en un encuentro de videollamada desde Meet.

Dispondrán de dos semanas (15 días) para su elaboración y preparación de la presentación oral. Pueden consultar inquietudes, preguntas, dudas, etc. a través de WhatsApp.

Las pautas para la presentación serán:

- No leer el folleto sino explicarlo e invitar al público a la escucha.

- Posicionarse como dirigentes de una organización y hablar en primera persona del plural.
- Comentar/Fundamentar/Argumentar por qué creen que es importante su propuesta para el futuro de la comunidad de Santa Clara de Buena Vista.
- Compartir las dificultades que tuvieron en la elaboración del folleto (ahora sí, corriéndote del rol de dirigente y hablando desde el lugar de estudiantes).

A continuación les compartimos un ejemplo de un folleto, pero ustedes podrán observar otros que tengan a disposición y elaborarlo como más les guste.




**Extra, extra, extra.**

Recordemos que las organizaciones no gubernamentales (ONG) son organizaciones civiles, sin vínculos con estructuras de gobierno ni fines de lucro; surgen por motivaciones populares o por la iniciativa de un grupo de personas y tienen como objetivo lograr un fin determinado de interés social. Un ejemplo cercano y reconocido mundialmente es Green Peace.

Por otro lado, los movimientos sociales están constituidos por un número relativamente grande de personas que, organizadas, buscan el cambio social. Estos movimientos pueden ser pacíficos o violentos. Algunas de sus herramientas son la protesta, la manifestación y la huelga. Un ejemplo en la provincia de Santa Fe es el Movimiento Los Sin Techo.

Si te inquieta saber un poco más, anímate a Googlear algunos ejemplos sobre cada uno y si hay noticias actuales sobre sus intervenciones y actividades.

Luego de que los estudiantes hayan pensado, elaborado y dialogado oralmente sobre sus trabajos se les realizará una devolución retroalimentativa. Se expondrá la importancia de seguir conversando acerca de la nutrición y la alimentación saludable. Se los invitará a seguir

reflexionando y vinculando todos sus aportes, actividades e inquietudes que sumen a esta propuesta.

Por otra parte, se analizará la confección de cada folleto, atendiendo a la relevancia de la información transmitida (contenido), a la pertinencia en la forma de comunicarlo y a la creatividad.

Como tercera y última instancia, una vez que los alumnos hayan comprendido las devoluciones y reflexiones de la consigna anterior, se les entregará la tercera y última actividad, donde deberán poner en juego todos los conocimientos que hemos trabajado desde un inicio. A su vez, les permitirá poder acrecentar los conocimientos acerca de la nutrición y la soberanía alimentaria (ya que como decíamos en el marco teórico, la escritura transforma el conocimiento). A continuación se detalla la misma:

**Tercera situación: "Confección de un texto para exponer en una reunión de padres"**

En esta oportunidad los invitamos a que imaginen que tienen que transmitir aquello que han aprendido a lo largo de toda esta propuesta sobre la importancia de la soberanía alimentaria y de la nutrición en una reunión de padres/ familias. Para ello, van a elaborar un texto escrito en el que plasmarán lo que dirán y cómo en esa reunión informativa.

A continuación les dejamos una serie de pautas que los ayudarán a guiar y organizar la escritura.

- Es importante que tengan en claro qué quieren transmitir, es decir, el **tema**. Para ello, pueden escribir en un borrador cuáles son las **ideas principales** que les interesa comunicar en sus escritos.
- Hay que tener en claro a quién va dirigido el escrito, es decir, la **audiencia**. ¿Qué lenguaje deberán usar en una charla para padres/ familias (formal, informal)?
- Una vez que han identificado los **objetivos del texto** (qué van a transmitir) y la **audiencia** (a quién y en el marco de qué situación), es necesario pensar **cómo van a organizar la escritura**:

  - ¿Cómo **introducir la temática**? (por ejemplo, diciendo *"Hoy nos reunimos para tratar un tema importante y que nos afecta a todos (...) ¿Sabían que la producción de los alimentos que consumimos se hace a base químicos que pueden ser perjudiciales a nuestra salud?*" o de otra manera que se te ocurra)
  - ¿Cómo la van a **desarrollar**? Es decir, en qué orden vas a ir explicando las ideas principales, cómo lo vas a hacer, qué recursos pueden usar (imágenes, videos, presentación de Power Point, etc.)
  - ¿Qué **cierre** le van a dar a tu charla? Es importante que escriban cómo van a concluir la charla. Puede ser con una frase final, o bien con una invitación a reflexionar y comprometerse con la temática.

**UNA AYUDITA**:

- busquen y retomen el folleto que elaboraron en la segunda consigna, les ayudará a organizar la información y a escribir lo que quieren decir en la reunión de padres.
- Es muy importante que a medida que vayan escribiendo cada oración y cada párrafo se detengan a releer lo que ya han escrito preguntándose: ¿Se comprende lo que estamos queriendo decir? ¿Puede entendernos alguien que no estudió este tema y que no maneja la misma información que nosotros? ¿Estamos dando por sabidos ciertos términos e ideas, o por el contrario, escribimos explicando y poniéndonos en el lugar de que quien nos va a escuchar

y desconoce este tema? No debemos dar por supuesto que quien nos va a escuchar sabe lo que tenemos en mente.

- Es necesario que atiendan a la **puntuación** (comas, puntos y seguido, puntos y aparte, signos de pregunta). Esto es central para que las ideas y oraciones estén claras y se comprendan desde su lectura.
- Al finalizar el escrito, les recomendamos que lo vuelvan a leer desde el comienzo, atendiendo a la coherencia y al orden de las ideas que van presentando. Además, puede que al revisar la escritura se les ocurra agregar otras cuestiones que no se les ocurrieron antes.

Dispondrán de dos semanas (15 días) para su elaboración. Estaremos disponibles para que nos transmitan cualquier duda; o bien para acompañarlos y ayudarlos en el proceso de escritura.

Una vez que sientan que ya han finalizado el escrito, los invitamos a que nos lo compartan (por mail o por Whatsapp) así podemos hacer una devolución del mismo antes de la reunión con las familias.

¡Mucha suerte!

Una vez concluidas las devoluciones de los escritos y hechos los respectivos ajustes, se invitará a los estudiantes a participar de una conferencia de Meet, en la cual puedan exponer oralmente su escrito:

En esta instancia los invitamos a reunirnos en una videollamada de Meet, en la cual expondrán su escrito, imaginando que se están dirigiendo a los padres del curso. Nos interesa practicar cuestiones centrales en torno al modo de expresarnos oralmente: claridad en el tono de voz, atención a las pausas necesarias, orden en las ideas, entre otras cuestiones.

Pueden tener a mano el escrito, como ayuda memoria. Les recomendamos que resalten en distintos colores las ideas centrales o palabras clave, ya que ello los ayudará a encontrar qué tienen que decir en el transcurso de la exposición, sin tener que detenerse a leer todo el texto.

Luego de haber finalizado la elaboración de la tercera actividad, se les realizará una devolución retroalimentativa tanto con respecto a la escritura como a la exposición oral; con el objetivo de que los estudiantes puedan volver sobre sus procesos de escritura y oralidad teniendo en cuenta nuestros comentarios, y junto con ello fortalecer la discusión y reflexión sobre la nutrición y la soberanía alimentaria.

La tercera actividad marcará un cierre a dicha propuesta didáctica y se los invitará a seguir profundizando inquietudes, preguntas, comentarios, entre otras, que ayuden a pensar nuevos interrogantes y nos den la posibilidad de comenzar con el próximo tema. Como consigna de cierre y reflexión personal, invitamos a los estudiantes a que nos cuenten brevemente por escrito qué les ha parecido la propuesta didáctica sobre la nutrición y la soberanía alimentaria. A continuación se describe la consigna:

**Reflexionando, recapitulando, intercambiando…**

Llegamos al final de esta propuesta y por ello los invitamos a que vuelvan a leer todo lo que hemos realizado hasta aquí y que reflexionen respondiendo las preguntas que encontrarán abajo. Escriban sus respuestas y envíenosla para que podamos leerlos.

¿Qué es lo que más te ha gustado de esta propuesta?, ¿qué aspectos cambiarías?, ¿qué cuestiones agregarías?, ¿cuáles fueron las dificultades a la hora de resolver las consignas?,

¿cómo te sentiste a la hora de leer y escribir?, ¿pudiste resolver los obstáculos?, ¿cómo?, ¿considerás que la nutrición y la soberanía alimentaria son cuestiones importantes? ¿por qué?

Gracias por compartirnos tus apreciaciones personales en torno a la propuesta. Ahora los esperamos para trabajar en el próximo tema.

**Materiales para los estudiantes:**

Los alumnos deberán contar con revistas, diarios, papeles de colores y fibrones.

Asimismo podrán utilizar (a elección) programas digitales como Canva, Word entre otros para elaborar las consignas propuestas.

Los estudiantes deberán contar con acceso a internet y un dispositivo tecnológico (celular, computadora, tablet, etc) para realizar las actividades. En caso de que no dispongan, deberán comunicarse con el docente para coordinar otros modos de entrega.

**Links de consulta para la elaboración de la propuesta:**

- https://www.educ.ar/recursos/14639/la-produccion-de-alimentos-en-la-argentina
- https://www.educ.ar/recursos/14646/las-producciones-no-tradicionales-el-caso-de-los-alimentos-o
- https://www.youtube.com/watch?v=pvLMfEQnK-c&t=58s
- https://www.paho.org/es/etiquetado-frontal-advertencias-argentina
- http://editorial.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/lasoberaniaalimentariaendebate.pdf
- https://www.youtube.com/watch?v=kaJk4oCFnZc
- https://viacampesina.org/es/quignifica-soberanalimentaria/
- https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4333&context=isp_collection
- https://noticias.perfil.com/noticias/costumbres/la-alimentacion-que-atenta-contra-nuestro-futuro.phtml
- https://organicoargentina.magyp.gob.ar/

# V. Consideraciones finales.

El trabajo realizado en el marco de la cátedra Taller de Prácticas de Lectura y Escritura, ha permitido que como futuras profesoras en Ciencias de la Educación podamos ser parte de una nueva instancia de formación al acercarnos a las prácticas de enseñanza en el nivel secundario. Allí pudimos analizar y reflexionar sobre los cambios y modificaciones que se han llevado a cabo en el currículum escolar de la EESOPI N° 8161 debido al contexto pandémico que nos ha atravesado desde marzo de 2020. Asimismo, observamos la toma de decisiones que has llevado a cabo desde el área de Geografía donde te desempeñaste.

Este trabajo en equipo ha sido desafiante, en el sentido de poder tomar decisiones grupales en cuanto a la estructura de este escrito, selección de contenidos para la propuesta según un grupo de estudiantes específico, fundamentación y argumentación a partir de aportes teóricos trabajados en la cátedra Taller de Prácticas de Lectura y Escritura, definir intencionalidades a alcanzar, etc.

Esta instancia de elaboración de nuestro trabajo, el cual implicó la planificación de una propuesta didáctica, nos ha permitido poner en práctica todo el caudal de conocimientos que hemos adquirido a lo largo del tránsito por estos años en la carrera. A su vez, el acto de planificar nos ha posibilitado posicionarnos en el lugar de educadoras. Tus preocupaciones como docente de Geografía, han sido de gran ayuda para pensar nuestra propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta las nociones propias de tu disciplina, los modos de aprender y las dificultades que se les presentan a los chicos, así como las características de sus contextos y la complejidad de la tarea de enseñar haciendo lugar a todo ésto.

En vinculación con lo anterior, la planificación de la propuesta acerca de la nutrición y la soberanía alimentaria nos ha desafiado a aprender, indagar y profundizar en temas y contenidos que quizás a lo largo de nuestra formación no hemos desarrollado: la nutrición y la soberanía alimentaria como derechos que cada sujeto debe reconocer y poner en práctica a la hora de satisfacer su necesidad básica de la alimentación.

Por su parte, gracias a la entrevista y los diálogos que mantuvimos, pudimos acercarnos a las singularidades de una escuela de una localidad agrícola, haciendo foco en las situaciones de vida de los estudiantes. Nos ha parecido muy significativo pensar en las trayectorias escolares reales de los alumnos, los cuales muchas veces no asisten por cuestiones familiares, laborales o económicas. El contexto pandémico quizás, hizo más difícil que los estudiantes puedan continuar con la educación debido a la falta de recursos, la disponibilidad de tiempo, la falta de acompañamiento de los padres, entre otras cuestiones.

En relación a las prácticas de lectura y escritura, creemos que fue de gran importancia poder retomar y elaborar una propuesta que invite a los estudiantes a entusiasmarse por participar activamente en la cultura escrita desde la lectura y la producción de textos; trabajando con temáticas que los involucra y los afecta directamente, y que están presentes en el contexto donde ellos actualmente viven. Creemos de suma importancia hacer énfasis en estas prácticas ya que les abrirán nuevas oportunidades y experiencias: hacer oír su voz, transmitir ideas que crean importantes desde una escritura creativa, expandir el horizonte de conocimientos y conocer e informarse para vivir mejor. Como nos lo dijiste en la entrevista, lo que intentamos desde esta propuesta fue, al igual que lo hacés vos con tus clases, “potenciar estas habilidades que son principales”.

Para finalizar, queremos agradecerte tu predisposición y apertura, lo que nos fue de gran ayuda para hacer posible este trabajo, que, como decíamos, se ha constituído en una instancia de gran significatividad para nuestra formación.

Pero dicha instancia no estaría finalizada sin tu apreciación. Nos interesa entonces conocer tus consideraciones acerca de nuestra propuesta (su sentido, las actividades, aspectos a tener en cuenta en función de la no presencialidad, la viabilidad de la propuesta, la pertinencia de los materiales seleccionados, el acompañamiento docente ofrecido; entre otras cuestiones que te parezcan importantes señalar). Tu devolución nos servirá para enriquecer lo planteado hasta aquí y para seguir pensando, en función de tus conocimientos sobre la materia Geografía, la institución y el curso de estudiantes destinatarios.

Una vez más, ¡muchas gracias!

# VI. Bibliografía


- AIZENCANG, N. y BENDERSKY, B. (2013) Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Buenos Aires: Manantial. Capítulo 5. "La inclusión ¿una problemática actual?" (pp. 105-133)
- BAQUERO, R. (2008) "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas". En BAQUERO, R.; PÉREZ, A. V.; TOSCANO, A. G. (Comps.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar Rosario: Homo Sapiens (pp. 15-31).
- ALVARADO, M. (Coord.) (2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Capítulo 1 (pp. 23-44)
- ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2001) La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En Revista de didáctica de la lengua y la literatura Lulú Coquette, año 1, nº 1, septiembre de 2001.Buenos Aires: El Hacedor.URL
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1991). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Psicología. Tomo II: Psicología de la educación. (pp. 93-119).
- BAQUERO, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique. (2da. Ed.). Capítulo 2.
- CASSANY, D. (1998) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós. Primera edición 1987. Segunda parte: La composición del texto ¿qué es el proceso de composición? (pp. 119-162)
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México:Siglo XXI. Introducción y Capítulos VI (hasta pag. 269) y VIII.
- FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (Comp.) (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. Capítulo:"Los usos escolares de la lengua escrita" por Elsie Rockwell (pp. 296-320)
- HERNÁNDEZ, M. A.y QUINTERO, G. A. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis. Capítulo 1 ¿Qué es y qué implica la comprensión lectora? (pp. 11-47) y Capítulo 2 La composición escrita (pp. 49-80)
- KAPLAN, C. (2006) La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. 24.Disponible en http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza. Capítulos 1, 7 y 8. (pp. 33-35 y 203-233).
- LERNER, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE. Capítulo 1 y 2.
- MADDONNI, P. (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós. (pp. 9-43 y 143- 159).
- PIPKIN, M. (1994). ¿Cómo se construye el fracaso escolar? Rosario: Homo Sapiens.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En Infancia y Aprendizaje 58. (pp. 43-64).

- SOLÉ GALLART, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE-Graó. Capítulo 1. El reto de la lectura.
- TERIGI, F.(2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia. En el marco de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo. 23 de Febrero de 2010. Santa Rosa- La Pampa
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. Barcelona: ICE.Horsori. Capítulo V. Escribir y leer a través del currículum (pp. 91-100)
- CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE (2020) "Educar en tiempos de pandemia" CIPPEC. Consultado en: https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/
- CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE (2020) "Educar en pandemia. Respuestas provinciales al covid" CIPPEC. Consultado en: https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/
- CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE (2020) "Política educativa ante el covid: Santa Fe" CIPPEC. Consultado en: https://www.cippec.org/publicacion/politica-educativa-ante-el-covid-santa-fe/
- CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE (2020) "Política educativa ante el covid: Nación" CIPPEC. Consultado en: https://www.cippec.org/publicacion/respuesta-educativa-al-covid-nacion/
- Circular Nº 8/20. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 24 de abril de 2020.
- Circular Nº 15/20. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 24 de abril de 2020.
- Resolución Nº 363/20. Consejo Federal de Educación. 15 de mayo de 2020.

# VII. Anexos

A través del siguiente link: (**https://drive.google.com/drive/folders/1Nq7L3zs3hLEgXpVgos-u-Khss-8EArnA?usp=sharing**) se puede acceder a los documentos que nos has compartido. Entre ellos se encuentra:

- El documento de fundamentación del Proyecto “Huerta Orgánica en Casa” (el nombre del archivo es “PROYECTO HUERTA”.
- Las actividades de inicio de este proyecto, que se les enviaron a los estudiantes por medio de WhatsApp (el nombre de este documento es “ACTIVIDADES INICIO”).
- La actividad enviada en base a la confección del pluviómetro, junto con el texto explicativo de los conceptos y contenidos abordados en esta actividad (el nombre del documento es “ACTIVIDAD PLUVIÓMETRO”).
- Las actividades y contenidos de cierre enviados a los estudiantes (bajo el nombre de “PROYECTO HUERTA. ACT CIERRE”).

A su vez, se encuentran otros dos documentos. Uno es el primer texto, con sus respectivas actividades, que enviaste al inicio del confinamiento, cuando aún no estaba elaborado el proyecto de la huerta. El otro documento tiene que ver con lo que estabas pensando para trabajar en el segundo cuatrimestre, ya que había concluido el proyecto interdisciplinario de la huerta. Tal como nos contaste, esta segunda propuesta pedagógica la abordarás desde tu materia, Geografía, a partir de un enfoque de “Aprendizajes Basados en Problemas”. Así, en este documento, se encuentra una investigación científica en la cual se trabaja la fundamentación teórica de este tipo de propuestas.

**Transcripción de la entrevista:**

Fecha: 27 de Agosto de 2020

Hora de inicio: 9:00 hs

Hora de finalización: 9:53 hs.

**Entrevista realizada vía videollamada, a través de la plataforma Google Meet.**

**Entrevistadoras: Mailén Jullier, Milagros Raffa, Belén Albornoz Isaac**

**Docente: Daniela Bigliani**

(Antes de realizar esta entrevista, habíamos tenido un encuentro por videollamada con la entrevistada, en el que nos contó sobre el Proyecto de Huerta. No pudimos grabar el mismo, pero tomamos nota de lo que nos comentó. Los datos recolectados en este primer encuentro están plasmados en la narrativa).

**Daniela:** Ahora presentamos las actividades de cierre, porque en la segunda mitad del año vamos a trabajar con otros proyectos, porque, por ahí algunos profes sostenían que era mejor seguir con los contenidos específicos de cada materia y demás. Yo

todavía estoy armando porque, mandamos esta semana las actividades de cierre con la profe de Biología, y ahora tengo que empezar a armar un ABP, no sé si escucharon hablar de eso, son Aprendizajes Basados en Problemas o en proyectos. Lo voy a inclinar más por problemas que por proyectos, porque hacer un proyecto lleva tiempo. Así que voy a partir de un problema a partir de los diferentes temas que vaya trabajando y así ver con qué material puedo llegar a juntar. Capaz aquí sí tenga que armar un classroom, al menos con ese primer año, que será el 25% que podrá acceder, pero por lo menos para que quede estructurado en ese aula y después el resto que me mande, seguimos por WhatsApp como lo hacíamos antes.

**Mailen:** Comenzando con la entrevista, contanos, en cuanto a tu formación docente, ¿Cuál es tu formación y donde te formaste?

**Daniela:** Toda la trayectoria escolar, desde el principio, lo que es jardín y primaria, la escuela Juan Bautista Alberdi, también hice el secundario en Gessler en la EESOPI Nº 2044 Santa Ana, es una escuela semi privada, pero son públicas de gestión privada, es la única que hay en el pueblo. A nivel universitario hice el profesorado de Geografía en la UNL en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Después, hice varias capacitaciones y cursos de formación permanente, pero no hice ningún postítulo.

**Mailen:** Contanos, ¿hace mucho que trabajas como docente? ¿en qué cursos? ¿qué materia preferís enseñar?

**Daniela:** Yo empecé a trabajar en el 2016 un año antes de recibirme, en sí como antigüedad docente tengo dos años y medio más o menos. Los cursos en los cuales trabajé, en Geografía en primero y tercero, en cuarto y a veces en quinto cuando hacía reemplazo en escuelas con terminalidad en Humanidades, porque si no no tienen Geografía en 5to. También estuve haciendo reemplazos en Ciencias de la tierra, que también se da en 5to, después estuve reemplazando en Seminario de Ciencias Sociales que está en 2do y en Formación Ética, y después Construcción de la Ciudadanía en 3o. Actualmente solamente doy Geografía.

**Milagros:** Seguimos con otras preguntas ¿Cuál es tu función actual dentro de la institución?, ya nos comentaste que sos docente. Pero no sé si también tenés alguna otra función.

**Daniela:** Bueno También tengo Tutorías académicas, no es la función del tutor pedagógico que hay en las escuelas más grandes que tienen el cargo de tutorías, pero sí soy Tutora del curso que elegí, siempre me tocan los primeros años, que tiene que ver más con un acompañamiento desde lo académico a los chicos, no la función de tutorías como en las escuelas más grandes que si tienen el cargo de tutorías.

**Milagros:** ¿Cuántos alumnos tienes este año? ¿cómo caracterizarías a un buen alumno?

**Daniela:** En general en las tres escuelas que trabajo tengo aproximadamente 300 alumnos, en el curso que elegí para la entrevista son creo, no tengo la lista, pero me parece que son entre 21 y 23. Porque a veces se suman chicos. Como Santa Clara tiene una gran colonia agrícola, entonces por ahí hay muchos chicos que por temporada de cosecha o por ahí por los tambos, van y vienen. Bueno qué características... como ya les dije, hay una diversidad socioeconómica bastante marcada entre chicos que están bien económicamente hablando y no solamente con eso sino también por el nivel cultural de los papás, porque nosotros también participamos de las reuniones, hasta

chicos que viven ahí, a veces tenemos chicos que van a la escuela sin comer, es bastante amplio.
**Milagros**: Perdón que interrumpa, ¿vos nos habías comentado que era la única escuela secundaria del pueblo?
**Daniela:** Sí, en Santa Clara es la única... por ahí algunos alumnos suelen ir a Gálvez a la escuela Técnica que es más industrial, otros por ahí viajan a otras localidades como Sa Pereira en donde está la escuela agrotécnica, pero en el pueblo es la única secundaria.
**Belén:** En cuanto a las prácticas de enseñanza, ¿cuáles son los problemas de aprendizaje más comunes? ¿a qué se deben? ¿Cuándo y cómo te diste cuenta que tenían dificultades? ¿Vos qué haces en esos casos?
**Daniela:** Bueno este es un año bastante particular, porque ni los llegué a conocer. En sí lo que se hace en la escuela en principio, siempre a fin de año, es decir, el año pasado nosotros nos reunimos con las docentes de nivel primario, con las docentes de 6to y 7mo, para trabajar en conjunto con los profes de primero, para que ellos nos comenten, pero no siempre te dicen todo digamos, porque por ahí hay cosas que quedan por fuera, en sí, los problemas que más se presentan, hay muchos chicos a los que se les tienen que hacer adaptaciones curriculares, que eso no lo determino yo sino que lo trabajamos con la escuela especial de Gálvez, entonces ellos son los que hacen el diagnóstico, mandan una maestra integradora, que a ella la tenemos solo una o dos veces por semana, para todos los chicos que tienen adaptación curricular, entonces por ahí ella es la que se encarga de tener las entrevistas y analizar un poco donde están parados los chicos y en qué tienen más dificultades y después puede ocurrir que, o nosotros le damos las actividades que vamos a trabajar en clase y ella hace las adaptaciones, o directamente las hacemos nosotros se la enviamos y ella hace las correcciones o lo que cree que se adapta mejor a cada caso. Pero tiene que ver con otros ritmos de aprendizaje, hasta el momento no tuvimos chicos con alguna patología. Está bien que ahora está todo sobre patologizado, porque enseguida te ponen un rótulo, pero creo que tiene que ver con los ritmos de aprendizaje, no creo que sean cuestiones mucho más complejas, al menos esa es mi visión.
**Milagros:** ¿En qué suelen consistir esas adaptaciones?, vos hablás de los ritmos de aprendizaje, ¿en qué se diferencia una consigna con adaptación de una consigna común?.
**Daniela:** Bueno por lo general yo al principio, siempre trato de trabajar con ellos, cuando los empiezo a conocer, con lo que es la lectura y la escritura de textos, si bien en Geografía no es Lengua, pero sí lo necesitan, es una herramienta, una habilidad que la necesitan tener para cualquier ámbito de la vida. Así que siempre parto por ese tipo de actividades, de lectura y comprensión de textos, que es la actividad que me sirve de diagnóstico digamos, entonces ahí uno puede ver con qué diversidad cuenta dentro del aula, y después de acuerdo a la complejidad del caso, hay chicos que tenés que, reducir el contenido del texto y hacer preguntas simples, directas. Por lo general cuando hago lectura y comprensión de textos, les doy consignas más de reflexión, para que piensen. Por ahí, a estos chicos que necesitan adaptaciones se les hacen preguntas más directas, que vayan directamente a lo puntual que encuentran en el texto. Me ha pasado también que hay chicos a los que les cuesta aprender a leer la imprenta minúscula, por eso hay veces que a los textos hay que pasarlos a imprenta mayúscula,

y siempre, los profes a los que nos quedan horas libres en el medio, vieron que nosotros en secundario al no tener cargos, damos clases por horas cátedras y a veces nos quedan horas sándwich, entonces siempre alguno está en la sala de profes, y nos dividimos algunos alumnos, los retiramos del aula, no para sacarlos, sino para profundizar en la escritura con esos chicos, no son muchos pero por lo general en 1ero necesitan. El año pasado la profe de Historia estuvo con un nene, ella compró los libros de primaria para dibujar las letras, porque eso no lo había incorporado evidentemente, entonces estaba con la caligrafía.

**Mailen: ¿**Cómo evalúas y cómo corregís? ¿por qué lo haces así? ¿Lo harías de otra forma?

**Daniela:** Bien, yo creo que este contexto pandémico, nos hizo repensar un montón de cosas, uno siempre trata de hacer lo que sabe que no tiene que hacer, pero siempre caemos en eso que no queremos ser. En la vorágine de la normalidad entre comillas, cuestionable, por cierto, que tenemos los docentes es que estamos todo el tiempo yendo y viniendo, la alteración de los tiempos, y bueno... por lo general mis formas de evaluar son con evaluaciones escritas, algo de la oralidad digamos, y trabajos prácticos. Pero qué pasa, esas evaluaciones escritas, mis evaluaciones, mis alumnos ya saben que ellos no tiene posibilidad de copiarse, porque yo nunca les pregunto qué es la Geografía, yo siempre trato de hacer consignas que movilicen, y que me permitan ver a mí qué habilidades ellos van incorporando, desde la lectura y comprensión de textos hasta en Geografía aprender a localizar algo en un mapa. En eso digamos, estamos tratando de reconvertirlo creo a lo que nos invitan desde el Ministerio con las capacitaciones que tuvimos, correr el eje en los contenidos, para ponerlo más bien en las habilidades de aprendizaje. Me pasa que, cuando les doy un trabajo práctico para después hacer una defensa oral, los chicos tienen muy incorporado el tema de la memoria, entonces cuando uno hace una pregunta que los mueve del párrafo que ellos estudiaron, porque encima te estudian un párrafo, ahí ya le rompí el esquema. Uno ahí, les va dando herramientas, y les decimos que cuando uno tiene que exponer tiene, bueno, la responsabilidad del grupo. Pero actualmente ¿cómo corrijo?, en realidad, lo que se hace es un intercambio, porque algunos profes hacen rúbricas, yo todavía no lo hice, estoy capacitándome para poder incorporarlo, pero más que nada son devoluciones de trabajos, como ya saben no hay calificaciones numéricas ni conceptuales, entonces lo que uno hace es una retroalimentación, en el sentido de dar una devolución en el sentido de ver que se puede mejorar en el trabajo, siempre en este momento anteponiendo un mensaje de aliento, por el tema de que estamos enfocados en sostener la educación de los alumnos más que en calificar o en ese estilo de evaluación, y en generalmente siempre trato de hacer una evaluación del proceso, en clases ya sea presenciales o en clases virtuales siempre trato de sacar temas que permitan el debate y entonces así, digamos, poder ver cómo esos alumnos aprenden el tema que uno está trabajando, porque yo creo que la única forma de saber si un alumno aprendió algo es que te lo pueda explicar, cuando te lo pueda explicar o aplicar a otras situaciones es porque realmente lo incorporó lo asimilo, y bueno que no haría, y bueno yo creo que lo que tendría que cambiar sobre todo para cuando volvamos en algún momento a la normalidad, que este año no va a ser, sería dar una vuelta a esto de la oralidad. Yo creo que es sumamente importante que lo aprendan desde los primeros años porque después nos pasa que llegamos a la Facultad y nos inhibimos cuando

hacemos una defensa oral o un examen, eso es algo que se aprende o se adquiere con la práctica, pero tendría que ver con cómo buscarle la vuelta para que no sea mecánico, pero bueno, siempre trato de que esos trabajos sean a partir de artículos periodísticos, cosas que te permitan un debate, que no sea solamente teoría, porque si no es inevitablemente vamos a caer en eso, y bueno, en realidad, también creo que la estructura del sistema educativo no acompaña demasiado, porque uno puede plantear una evaluación formativa pero después a fin de año, en un año "normal" presencial, uno a fin de trimestre tiene que poner una nota, y es un número, sigue siendo un número, entonces el cambio debería ser más estructural.

**Milagros:** ¿Cómo caracterizarías a un buen alumno? Un poco nos contaste qué pasa con los estudiantes que tienen dificultades, lo relacionaste con esto de la comprensión de texto, también poder explicitar lo que uno sabe, y bueno ¿qué ves o qué características ves vos en un buen alumno o una buena alumna?

**Daniela:** Yo creo que un poco eso es lo que por ahí dejamos entrever en las planificaciones a principio de año, que en realidad uno deja explícito lo que uno pretende de esos alumnos y creo que por ahí tiene que ver con eso de idealizar al alumno ideal, no hay un alumno ideal. Cada uno tiene sus ventajas, sus desventajas. Yo creo que referido a esa pregunta, por ahí miro mucho la responsabilidad de los chicos, no solo en las tareas, sino dentro del aula y para los compañeros, la forma de relacionarse dentro del aula también. Siempre estoy hablando más de lo general y de la Geografías, pero en sí es lo que uno busca, ser responsable, el generar hábitos saludables dentro del aula y en cuanto a lo que refiere a lo académico por supuesto, reitero, la lectura y comprensión de texto, que soy bastante densa con esto, que él pueda aplicar a otras situaciones lo que fue aprendiendo en el aula, en contexto particular, que pueda traspasar eso a otros contextos o a otras situaciones. La verdad me movilizó esta pregunta, me hicieron pensar. Pero bueno, es básicamente lo que se me ocurre en este momento, la verdad que no me había puesto a pensar.

**Belén:** ¿Cómo sostienen la enseñanza o como sostenes en la actual situación de confinamiento y cuarentena?

**Daniela:** Qué difícil. Siempre estamos preocupados por aquellos alumnos que se nos caen del sistema, digamos, estamos en un contexto particular. Por ahí uno, el contacto trata de hacerlo, ya les dije digamos por whatsapp nos manejamos bastante por ese grupo que elegí, no solamente en lo académico. Yo con ellos tengo un grupo de whatsapp, uno siempre trata de enviar mensajes de aliento cuando algún profe nota que no está entregando actividades, uno enseguida digamos por medio de las preceptoras se comunica para saber qué está pasando y ahí nos damos cuenta de un montón de realidades que hay, chicos que tuvieron que ir a trabajar con el papá para sustentar el hogar y que hace las cosas de la escuela a la noche cuando llega cansado, pero bueno, uno siempre trata de insistir en esto, que de la forma que sea o que pueda sigan conectados porque es la única manera de que no se pierda, ya cuando uno pierde el vínculo no lo traemos más o por lo menos es la experiencia que nosotros tenemos en esa escuela, que siempre cuando se pierde el vínculo, el contacto, es muy difícil traerlo de nuevo a la escuela. También lo que se hace mucho con los chicos de primero y segundo en particular son reuniones virtuales con la facilitadora de la convivencia, con la directora, las preceptoras y a veces estamos, nos invita, porque no siempre podemos estar, las tutoras, porque por ahí en ruedas de convivencia se trabajan temas que son más bien, tocan lo personal digamos, pero bueno esa es la manera de sostener a los chicos en el sistema y garantizar su derecho a la educación. Digamos que en este momento estamos más sostenedores que enseñantes,

que educadores porque creo que este contexto nos hizo ver otras cosas que faltan y obviamente el cambio de rol de la escuela, la escuela ya no es el lugar donde uno va a aprender o en donde tenés profesores que te van a enseñar solamente, ya lo dejó de ser hace mucho tiempo, creo que es la institución social más importante en este momento.
**Mailen:** Bueno, siguiendo con las preguntas, contanos ¿qué modificaciones o qué toma de decisiones se hicieron en el programa de la materia debido a la situación de la pandemia?
**Daniela:** Bien, bueno muchas. A partir de todas las capacitaciones que hicimos también eso nos permitió abrir los ojos. Uno, por lo general, a la planificación la hace para cumplir en el tiempo en el cual la escuela te lo pide, hace el listado de objetivos, los temas a trabajar, que siempre son un montón que no los llegamos a dar lo cual es normal, pero bueno y en este contexto uno primero lo que tuvo que hacer es priorizar qué habilidades de pensamiento pretende que los alumnos puedan aprender, dejando de lado por ahí los contenidos específicos de cada materia en particular y que esos contenidos pasan a ser solamente los prioritarios, solamente lo que uno cree que es fundamental o esencial que los chicos aprendan en cada materia ya no se enseña todo lo que uno tenía pensado en la planificación principal de principios de año. Y bueno, como ya les dije, que eso lo tengo que hacer, armar una nueva planificación, porque si bien uno tiene un esquema y demás, la planificación formal ya muta y cambia totalmente sus características, con una estructura totalmente diferente, ya no dividimos objetivo, temas, contenidos, estrategias de aprendizaje y demás y en eso estoy ahora también y creo que esto es algo también que con toda las capacitaciones que tuvimos a nivel nacional y provincial creo que es sumamente necesario que tenemos que cambiar, la manera en lo que lo venimos haciendo, dejas de hacer esas cosas solamente para cumplir, que no tienen ningún sentido, dejar de dar contenido digamos, por más que uno lo haga de la forma más innovadora que sea, dar contenidos, no sé, con orden cronológico, o sea con una jerarquía de importancia no tiene sentido. Yo en este momento, por ejemplo, estoy leyendo mucho sobre AVP que les decía antes, que estoy en una capacitación pero que a la vez estoy buscando material extra sobre cómo plantear un problema inicial y cómo a partir de ese problema ir planteando qué habilidades del pensamiento y qué contenido se puede trabajar con los alumnos para responder o tratar de dar una solución a ese problema inicial que se plantea, es algo totalmente nuevo, es algo con lo cual no nos formamos porque, bueno ustedes están en el área de educación, pero los que somos profes de otras materias por lo general en la práctica docente tendríamos que seguir la estructura de hace 1810 para presentar una planificación, para ir a hacer las prácticas. Entonces estas cosas uno lo va aprendiendo sobre la marcha y hay profes que se niegan rotundamente, yo creo que, no sé si pasa porque uno es joven o qué, porque todos me dicen “vos porque sos joven, sos nueva y tenés ganas” pero yo creo que si uno realmente lo siente como una vocación, lo tiene que hacer, lo tiene que tener incorporado, tiene que ser innato digamos esto de actualizarse y capacitarse continuamente para lograr el objetivo, el fin último que es que nuestro alumnos aprendan algo, se vayan de la escuela sabiendo algo, no importa mucho o poco, pero algo.
**Milagros:** Interrumpo un poco, en relación a esto que decís de aprendizaje que tenga sentido ¿ ves que con el proyecto de huerta se dio esto así ?. Vos contabas de un chico que tenía problemas de aprendizaje antes, con el tema de la huerta se re copó y demás.
**Daniela:** Bien. Yo creo que en eso también trabajamos en las actividades de cierre para darle también, tratar de conceptualizar alguna cosas que ellos lo hacen desde la práctica, tratar de conceptualizar desde lo teórico, que sepan que lo que aprendieron en este tiempo no es solamente hacer una huerta sino que pueden relacionar y un montón de contenidos. Si creo que nos faltó, a mi criterio, un temita ahí de organización de las actividades, porque

como nosotros hacíamos un compendio de actividades de todas las materias y las mandábamos todas juntas para que ellos no se mareen con qué tiene para Geografia, bueno al ser un proyecto interdisciplinario no tenían esa división, entonces ahora se nos generó todo un desastre con el tema de, quienes presentaron cosas quiénes no, bueno ni les cuento cuál desaprobó, pero bueno, pero yo creo que fue significativo y que como decías vos Mili, antes que yo les había comentado de este nene, yo creo que la mayoría fué enviando fotos de las huertas y hacen videos y demás. Incluso los chicos en la presencialidad no te responden, porque nosotros tenemos repitentes también en ese curso, son chicos que están sentados dentro de un salón cuatro horas por día y no funcionan. Digamos que en eso también tiene que cambiar todo el sistema. Pero, sin embargo, en estas actividades trabajaron un montón, incluso se los veía hasta preocupados cuando la plantita no les crecía, se comunicaban con la profe de Biologia para pedirle consejos, incluso hicieron hasta compostera para poder engordar la tierra que iban a trabajar. Yo creo que para mí, son significativos digamos. Pero bueno. Quizás porque si lo he escuchado, lo escucho permanentemente esto de que los chicos no están aprendiendo nada... Quizá no van aprender como antes se estaba acostumbrado. Ya les digo una jerarquía de temas que no tienen relación absolutamente con nada y después pasaba lo que me pasaba a mi cuando iba a la escuela, cuando un compañero preguntaba ¿para qué aprender inglés, si no me voy a ir a vivir a Inglaterra?. No sé si me explico, pero siempre lo que uno enseña tiene que volcarlo a una situación real o cercana para los chicos, para que sea realmente significativo, sino no, caemos en lo mismo y quizá no aprendieron nunca. Conmigo no van a aprender así, pero generalmente mis colegas en Geografía normalmente les toman lecciones para ver si los chicos saben dónde están ubicados todos los países del mundo y eso no sé si es realmente significativo, porque de última si vos querés saber dónde se ubica un país buscas un mapa y lo tenés, entonces uno tiene que generar unas habilidades que les permitan pensar en otras cosas, trascender, reflexionar, aprender a mirar y observar la realidad para poder problematizarla digamos.

**Milagros:** Claro, que el chico tenga la necesidad de buscar en un mapa, que surja la pregunta por buscar un país.

**Daniela:** Claro por ejemplo, exactamente cuestionarse por qué en Centroamérica, no se cultivan bananas, por decirte. Entonces ahí los movilizás a buscar en un mapa, a ver la fajas climáticas, a ver qué características tienen el relieve, tiene el clima, entonces uno ahí integra saberes y habilidades por su puesto.

**Mailen:** Bueno, vamos con el eje en torno a la enseñanza de la lectura y escritura. Contanos ¿cuál es el vínculo con tus alumnos en las prácticas de lectura y escritura?

**Daniela**: Como son niños de primer año, uno tiene que acompañarlos en el proceso de aprender la lectura y la escritura, porque en los últimos años estamos viendo que quizás deberían traer incorporado de la escuela primaria estas habilidades y algunos no las tienen. Entonces uno lo que hace es tratar de acompañar ese proceso de lectura y escritura, fomentándolo. Desde brindarles un texto con unas consignas que les permitan la reflexión de ese texto, consignas que no sean lineales. O tratar de hacerlos reflexionar. Yo busco muchos textos que se vinculen con imágenes, o con pinturas. Porque el arte moviliza también. Y el arte se lee. Y los mapas también se leen, no se miran. Allí hay todo un debate de que los mapas se leen y no se miran.

Lo que siempre intento es potenciar esa habilidad que para mí es principal. Si no lo aprenden en la escuela, esa habilidad no la van a adquirir en cualquier otro lugar. Entonces uno siempre trata que cualquier actividad que les dé, siempre una sea específicamente

referida a la lectura y comprensión de textos, o a la relación del texto con expresiones artísticas. Pueden ser canciones, arte visual.

**Milagros**: Sí, incluso nos contaste que ustedes en esas horas "sándwich" que tienen, tratan de acompañar el proceso de comprensión lectora, y de escritura. Como esa docente que acompañó a ese estudiante de primer año que no sabía escribir.

**Daniela**: Sí, sí. Eso lo hacemos… Digamos, no es que hay un cargo en la escuela de apoyo escolar, ni nada. Por ahí lo hacemos más por un acompañamiento, y además es algo que nos sirve a todos en la institución. Porque ese chico que está en primero, y que no sabe escribir, seguramente, imagínense que si no puede escribir, le va a ser muy difícil comprender 11, 12 materias. Entonces, eso incide mucho en un primer año. En realidad uno no sabe cómo llega ese chico a la secundaria sin saber escribir, porque ya les digo, hay una sobre-etiqueta de enfermedades que se le asignan a los chicos, cuando en realidad no las tienen. Sino que son diferentes ritmos de aprendizaje. Pero ya cuando un chico tiene trece años y llega a la secundaria, la escritura tiene que ser una habilidad básica que tiene que estar incorporada de la escuela primaria. Y nos pasa muchas veces que esto no sucede. Y bueno, lo hacemos más que nada también por un trabajo colaborativo entre nosotros. Porque hay una realidad, de que cuando el chico te repite por tercera vez el primer año… Bueno, todas las estructuras que, digamos, nos vienen por encima, en cierta forma te exigen que el chico pase de año al año siguiente. En realidad, no está bien y no le hacemos bien a él o ella tampoco. Yo creo que ahí también debería cambiar el sistema. Bueno, yo tengo ideas también… Ya vuelo (ríe). Yo creo que lo que tendría que cambiar del sistema educativo, es que la escuela primaria y secundaria sean con la misma estructura que tenemos en las universidades. Que uno, a partir de un sistema de correlatividades, los chicos puedan seguir cursando otras materias. Porque de nada sirve que un chico este año se lleve Matemática, Geografía y lengua y repita, y al año siguiente repita de nuevo porque se lleva Educación Física, Lengua e Historia. No sé si me explico. Se supone que ya había acreditado, o bien incorporado algunos saberes o contenidos. Entonces por qué tiene que volver a hacer el año completo.

**Mailén**: ¿Cuáles son las expresiones de tus alumnos a la hora de leer y escribir? ¿Qué representaciones hay? ¿cómo interpretan?

**Daniela**: Bueno, generalmente (casi en un 95% -ríe-), cuando uno les da una consigna que los movilice; la mayoría da vueltas, da vueltas, y vienen y te dicen: "No está la respuesta en el texto". Porque cuando no le preguntás algo que ellos tengan explícito en el texto, que tengan la frasecita armada, les cuesta un montón. Entonces ahí uno tiene que hacer un acompañamiento con cada chico, releer con ellos el texto que se les dió, y empezar a través de preguntas a tratar de movilizarlos, a intentar de comprender ese texto. O sea, es un trabajo de hormiga. No es una habilidad que se incorpora de un día para el otro. Es súper complejo y lleva un montonazo de tiempo. Pero bueno, es lo que tenemos que hacer como docentes. Pero bueno, eso en general. Después sí, tenés en un curso cuatro o cinco que tienen ya incorporado estas habilidades, porque quizás en la casa se les inculcó siempre a leer y tienen facilidad para eso. Pero son los menos, digamos.

**Milagros**: Claro, ahí creés que el seguimiento en la casa, y la cultura que ya traen de sus familias en relación a la lectura y a la escritura influye.

**Daniela**: Sí, tal cual. Lo que traen de casa es todo. Yo creo que, en mi casa particularmente nunca se nos inculcó el tema de la lectura. Siempre el tema de la oportunidad de estudiar fue lo central. Mis viejos no fueron grandes lectores. Mi hermana, que es profe en Ciencias de la Educación, ella tiene una biblioteca; si tiene tiempo libre lee un libro. Digamos, no es algo que pase en todos los hogares. Yo recién charlaba con una colega, que por ahí a

nosotros nos criaron con la idea de que la escuela y la educación eran fundamentales, era principal en la vida. Y yo lo que veo ahora es que eso se está perdiendo cada vez más. O sea, uno escucha a la gente en la calle (no digo solamente mis alumnos); hay gente para la cual la escuela parecería que es un pasatiempo; que desde la casa no se lo toma con la seriedad y la responsabilidad que implica tener un hijo estudiando. Y esa es la base. A simple vista te das cuenta enseguida cuál es el chico que en la casa se le hace hincapié en la educación y quiénes son esos que para sus familias la escuela es una cosa más.

**Milagros**: Sí, ahí la realidad social no ayuda, porque también la escuela ya no garantiza lo que podría haber garantizado en otro tiempo, y en ese sentido es complejo.

**Daniela**: Exactamente. Y sobre todo, que bueno, en los últimos años, como les dije, cambió el rol de la escuela. La escuela ya no es el lugar donde uno va solamente a enseñar, o los chicos van a aprender. Incluso, por ahí en nuestra zona no lo vemos mucho, pero en otros lugares la escuela es el lugar donde los chicos van a comer. Y si te ponés a pensarlo, un poquito más en profundidad, la alimentación es vital. Y eso también se refleja en el aula. Los chicos que no están bien alimentados, influye muchísimo. Y sobre todo en esto que les decía de las dificultades en el aprendizaje, que tienen más que ver con el tema de diferencias de ritmos. La alimentación es increíble, pero se nota a simple vista en el aula.

**Belén**: Claro. Sigo con la otra pregunta. ¿De qué forma se dan las prácticas de lectura y escritura en tus clases?

**Daniela**: Sí, lo que les decía antes. Yo primero intento hacer el diagnóstico, pero siempre trato de llevar a la clase textos, consignas que trasciendan, que permitan movilizarnos. Y bueno, la relación con las artes, digamos, no sólo el texto escrito sino también aprender a leer arte, a leer mapas, a leer música. Movilizarlos, porque aparte es una forma también de atraer la atención de ellos. Un texto escrito en Times 12, con interlineado de 1.5 no es demasiado atractivo (ríe).

**Mailén**: Bueno, la verdad que fue una entrevista muy enriquecedora. Nos va a re servir. Muchas gracias!