

Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina

An exploratory study on Best Practices in the initial education in a multi-age classroom of an Argentinean rural school

N. I. Grinóvero; P. D. Villamonte; S. B. Schierloh; ARGENTINA

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación sobre “buenas prácticas en educación infantil”, focalizados en la experiencia de una escuela rural argentina. El estudio fue realizado por un equipo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos durante los años 2016 y 2017, constituye una réplica parcial- con autorización del director Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza - de la investigación internacional “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” de la Universidad de Santiago de Compostela. El propósito fue construir conocimiento sobre cuáles eran las buenas prácticas de enseñanza valoradas por las docentes en el contexto institucional de la escuela rural, constituida por una sala multiedad de nivel inicial y dos aulas plurigrados de nivel primario. El diseño de investigación fue de carácter cualitativo con instancias participativas en las que se construimos, junto a las docentes y directora, los criterios de selección de las prácticas que fueron objeto de investigación. El relevamiento se realizó mediante observaciones, entrevistas y reuniones de trabajo. Las prácticas escogidas y analizadas en este artículo son: propuestas de alfabetización, su articulación a nivel institucional y la inclusión de las familias en esos procesos.

Palabras claves: Educación Inicial, Buena Enseñanza, Articulación, Escuela Rural, Sala Multiedad

ABSTRACT

Results of a research on “child education best practices” focused on an experience in an Argentinean rural school are presented. The study was carried out by a team from the Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales of the Universidad Autónoma de Entre Ríos during 2016 and 2017. It is an authorized partial replica of Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, from the Universidad de Santiago de Compostela, entitled “Curricular Design and Good practices in Child Education: an international, multicultural and interdisciplinary vision. Our purpose was to build knowledge concerning the good teaching practices valued by the teachers in the institutional context of a rural school made up of a multi-age classroom and two primary multi-grade classrooms. The qualitative research design which included participatory instances was built together with the teachers and the headmistress and the practices selection criteria were the subject of study. The practices selected and analysed in this article are: literacy proposals, their articulation at institutional level and the inclusion of the families in those processes.

Key words: Early Childhood Education, Good Teaching, Articulation, Rural School, Multi-Age Classroom

ACERCA DE CÓMO SURGIÓ Y CÓMO FUE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A partir de la invitación del Profesor Zabalza Beza y en el marco de la investigación internacional se realizaron en la Argentina cuatro proyectos distintos vinculados por la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI), en la que sus miembros compartieron la preocupación de generar estudios específicos sobre este nivel de educación, e intercambiar y cooperar con la comunidad internacional de profesionales e investigadores.

Este artículo refiere en forma parcial a la investigación realizada en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, “Estudio de Buenas prácticas en Jardines de Infantes de Paraná y Paraná Campaña”, durante los años 2016 y 2017.

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo que permitió identificar, analizar y explicitar “buenas prácticas” de enseñanza en instituciones públicas de Educación Inicial. Tuvo como objetivo construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza, las características comunes y particulares en nuestro medio social y cultural, los supuestos teóricos y prácticos en que se justifican o fundamentan.

El diseño de investigación fue de carácter cualitativo con instancias participativas que permitieron profundizar en la complejidad de las prácticas de enseñanza las que, por ser sociales, están en permanente movimiento y se vinculan con los procesos de construcción de sentido que los sujetos les atribuyen (Sirvent, 1999).

Luego de visitar diversas escuelas, se propuso identificar y analizar “buenas prácticas de enseñanza” llevadas a cabo en dos instituciones de Educación Inicial, una de contexto urbano y la otra en la zona rural del Departamento Paraná de la provincia de Entre Ríos, con la convicción de que eran casos representativos de contextos bien distintos y característicos de la zona.

En este escrito se describen y analizan buenas prácticas relevadas en la escuela rural, atendiendo a las interacciones entre los actores institucionales, la organización de los tiempos, espacios, contenidos y estrategias de enseñanza, los materiales disponibles, los acuerdos institucionales, entre otros aspectos. Se tuvieron en cuenta los supuestos que explicitaron en sus relatos las docentes y la directora, en los cuales justifican las decisiones sobre una pluralidad de experiencias de enseñanza en condiciones particulares de producción institucional.

El relevamiento de las prácticas se realizó previo acuerdo con la institución desde un abordaje triple: entrevista con las docentes y la directora; observación de la práctica con recogida de evidencias mediante grabaciones, filmaciones y fotografías; análisis de planificaciones y documentos institucionales.

Para comenzar el proceso de investigación se construyeron acuerdos con el equipo docente acerca de cuáles serían las buenas prácticas que se seleccionarían y los criterios que fundamentarían esa elección. Se concertó que el relevamiento sería sobre prácticas de alfabetización inicial, por lo tanto, se organizó una reunión de trabajo para la cual se les había solicitado que prepararan materiales diversos trabajados en esas prácticas.



Fuente: Elaboración propia
Imagen 1. Materiales para reunión de trabajo

Se optó por esta modalidad de ingreso al campo de estudio, por su carácter colaborativo, lo que favoreció el involucramiento de las docentes en la tarea, desde objetivos comunes y responsabilidades compartidas, que les permitió situarse como sujetos y objetos de conocimiento a la vez, ya que se trataba de conocer con mayor profundidad lo que sucede en su práctica, transformándola en objeto de conocimiento (Landreani, 1996). El intercambio fluido nos enriqueció en la reflexión conjunta, tanto al equipo de investigación como a las integrantes de la institución.

ESCUELA RURAL, UBICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En Entre Ríos, los jardines rurales representan el 49% del total de las instituciones, públicas y privadas, que brindan educación a niños de 3, 4 y 5 años en la provincia.¹

Se considera rural a los establecimientos que se encuentran separados por grandes distancias de una población y comparten características como dificultades en el acceso al transporte público y a las comu-

nicaciones. En general las poblaciones que asisten a la escuela en este medio pertenecen a sectores sociales desfavorecidos que transitan grandes distancias para llegar a la escuela.

La escuela “JB” está ubicada a treinta y nueve kilómetros de la ciudad, en un paraje rural a cinco kilómetros del poblado más cercano y a cien metros de una ruta. Trabajar en este lugar demanda muchas horas al personal docente proveniente de distintas ciudades. Horas dedicadas al traslado y espera del transporte público, que tiene muy poca frecuencia a ese destino.

La institución dispone de conexión a internet, pero no cuenta con telefonía fija o móvil, el personal usa su teléfono particular para las gestiones necesarias ante autoridades, padres y comunidad en general. Tiene una importante inserción en la comunidad que se refleja en los dichos de la directora “...papás, ex alumnos, gente ya de edad que no tiene nada que ver con la escuela sigue colaborando”; “muchos padres, aunque tienen otras escuelas para elegir, siguen eligiendo esta institución para sus hijos porque han venido a esta escuela”.

En esta escuela, como en la mayoría del medio rural, la sala de jardín de infantes está anexa al nivel primario y se organiza con grupos de edades múltiples, 3, 4 y 5 años, a cargo de una docente que sigue la trayectoria de los niños durante el paso por este nivel. A esto se llama sala multiedad y se constituyen para dar respuesta a la cobertura de los niños que viven en la zona, priorizándose el ingreso de niños de 4 y 5 años que se incluyen dentro de la educación obligatoria por ley nacional. Se completa la matrícula, cuando quedan vacantes, con los niños de 3 años.

En el nivel primario, es frecuente en las escuelas rurales “el plurigrado”, denominación que recibe cuando en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad, a cargo de un solo docente. En la escuela “JB” hay dos plurigrados, uno de primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) a cargo de una maestra y otro de segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) a cargo de la directora.

Las dos docentes y la directora tienen cargo exclusivo en esta escuela, que además cuenta con otros cinco profesores (de Educación Física, Música, Artes Visuales, Bibliotecaria y una Maestra Orientadora Integradora, de modalidad “itinerante”). Estas últimas asisten con poca frecuencia porque trabajan de modo rotativo recorriendo un itinerario en cuatro/cinco instituciones con características similares, donde cumplen la totalidad de horas del cargo.

POBLACIÓN Y COMUNIDAD

La escuela recibe diariamente a un total de 31 niños: catorce en nivel inicial; ocho en primer ciclo, y nueve en segundo ciclo. En palabras de la directora, “los chicos son todos del medio rural, de acá de la zona... la mayoría de las familias vive en zonas alejadas, en el campo.”

Algunos niños caminan a diario para llegar a la escuela, sólo tres niños provienen de hogares que se encuentran muy cerca de la ruta y los demás, viven en casas conectadas a la ruta por largos caminos de tierra, de hasta diez kilómetros de distancia, lo que dificulta su traslado cuando llueve.

Muchas de las familias se dedican a actividades agropecuarias como tambo, agricultura y ganadería en pequeña escala, sostenidas en la mano de obra familiar que incluye, la mayoría de las veces, a los niños en edad escolar.

LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN EN EL JARDÍN DE INFANTES

Las prácticas docentes como prácticas sociales pueden ser abordadas desde diferentes dimensiones. Un aspecto preponderante es el trabajo en la sala, las acciones que se llevan a cabo en la enseñanza y las decisiones que implican. Es decir, se “remite a una actividad situada cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento” (Edelstein, 2013, p.190). El foco del análisis se refiere al conjunto de actividades que se diseñan y al juego que esta acción provoca entre contenidos, posiciones epistemológicas disciplinares, éticas, políticas y sociales que influirán en las decisiones propias que deberán tomar las docentes en la construcción didáctica.

En la institución nos señalaron como prácticas significativas (sus buenas prácticas), las propuestas de alfabetización que se desarrollaron en el jardín; éstas, a la vez, se vincularon, a través de un proyecto de articulación, a las del primer ciclo, en las que se incluyó, también, a las familias.

La docente de nivel inicial sostuvo, en los intercambios con el equipo de investigación, un posicionamiento personal en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Justificó las decisiones tomadas en sus prácticas, en sus propuestas de planificación. Las prácticas de alfabetización han sido un tema de reflexión constante en su tarea docente y señaló como una instancia de aprendizaje y enriquecimiento el Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes², que se im-

plementa hasta la actualidad como política educativa de la Provincia de Entre Ríos. Ella se había incorporado a dicho programa en el año 2015, a través de su formato de capacitación en entorno on line.

Esta instancia de formación le brindó herramientas para elaborar una propuesta de alfabetización en la que incluyó a niños de tres a cinco años de la sala multiedad, a los que ofreció espacios para el aprendizaje y reflexión sobre situaciones de intercambio oral, lectura, sistema escritura, estilos y funciones. Así lo relata la docente de la sala:

“Ahí empecé. Y veía... que los chicos se re-entusiasaban al contar sus experiencias. Y yo dije, bueno, de acá... como los chicos tienen muchas dificultades para socializarse, o sea, en la lengua oral, yo dije, bueno, de acá puedo empezar el camino para que ellos hablen más. Y en ese momento nos dijeron [desde la capacitación], bueno, del diario mural, la experiencia más rica, pueden hacer un cuento, una o dos veces por semana o cada quince días, y bueno, de a poquito empecé con eso”.

De esta manera comenzó a sistematizar el trabajo a partir de distintas propuestas y con diferentes objetivos. Por un lado, actividades en “rincones”, espacios físicos que fueron acondicionados como escenarios propicios para la lectura y la producción de escritura colectiva que, además, tenían una denominación con la que los niños también estaban familiarizados: el rincón de “mostrar y contar”, el del “diario mural”, el de las “palabras nuevas”, el de las “rimas” y “adivanzas”. Las actividades que allí sucedían tenían como propósito promover conocimientos diversos sobre el sistema de escritura, los estilos y la escritura como patrimonio cultural.

Algunas de las propuestas llevadas a cabo fueron variadas: seleccionar un objeto y describirlo; la producción de historias y anécdotas; el registro y análisis de palabras nuevas que se iban incorporando al vocabulario de los niños; la invención de pequeños versos a partir de la identificación de rimas y el juego con adivinanzas e invención de acertijos por parte de los niños. “Se trabaja cada día en un rincón, el grupo completo”, comenta la docente. La planificación dio cuenta de la complejidad que implica tratar un mismo contenido con todo el grupo variando el nivel de dificultad.

El valor de estas prácticas residió en que se llevaron a cabo en forma frecuente y sistemática, variando el tipo de actividades. Muchas atravesaron propuestas didácticas con contenidos transversales de otras áreas, de las ciencias sociales y naturales o la matemática, tales como: la elaboración de registros de asistencia y del estado del tiempo en tablas de doble entrada,

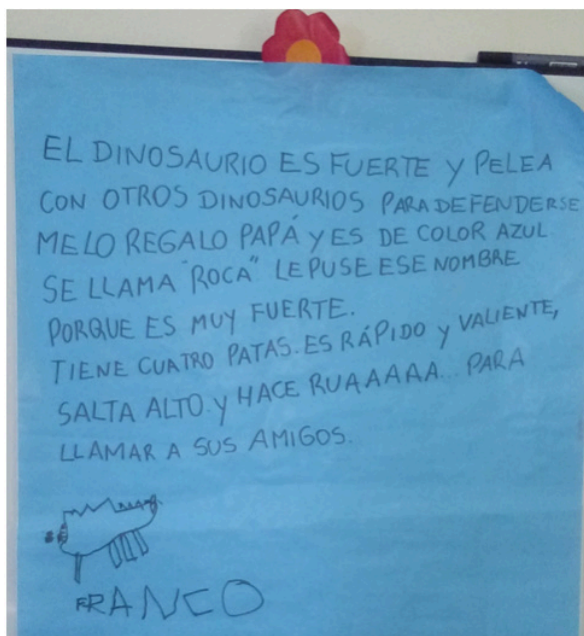
la organización de un programa de radio a partir del trabajo con los medios de comunicación, la lectura de una receta para cocinar, la elaboración de la lista de compras para solicitar al cocinero, la construcción de una invitación, por mencionar algunas. Las propuestas se caracterizaron por enmarcarse en situaciones reales del uso social de la escritura, con diferentes funciones y no como una formalidad para completar la tarea en un cuaderno o con fórmulas repetidas.

La docente señaló algunas estrategias especialmente significativas: el diálogo como antesala para la escritura de palabras, la lectura pausada para reconocer los sonidos; los juegos que impliquen el reconocimiento de los fonemas que componen la palabra oral; recurrir a fuentes externas (abecedario, carteles) para identificar las letras que conforman una palabra; análisis y comparación de las mismas, por ejemplo, palabras largas y palabras cortas. Afirmó que de este modo los niños más pequeños se interesan por estos procesos al compartir actividades de lectura y escritura con los de cinco años. Esta interacción entre pares que no son de la misma edad y tampoco disponen, a veces, de conocimientos próximos, pone en diálogo sus propias ideas y saberes con las de sus compañeros.

Por otro lado, debemos mencionar la biblioteca de la sala, un espacio sumamente valorado tanto por la docente como por los niños. En ella había gran cantidad y variedad de textos con funciones de enseñanza distintas, en diferentes soportes y contextos, dispuestos de forma atractiva y accesible para los usuarios. Un dato relevante es la calidad de los textos literarios de autores e ilustradores reconocidos que ofrecía este espacio. Autores, muchos de ellos, provenientes de colecciones enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Se observó una gran familiaridad por parte de los chicos, con este espacio; muchos mostraron un especial interés por la lectura, pedían que les leyeran y “hacían que leían” reconstruyendo historias que habían sido leídas anteriormente por la docente o inventadas a partir de las imágenes. Así lo expresa la docente a cargo de la sala:

“...trato de que tengan el mayor contacto con los libros. Dos veces a la semana seguro que ellos trabajan. Se sientan, por ahí se sientan en el piso, en ronda, y les doy un libro a cada uno y ellos se los van intercambiando... Ellos los van viendo... algunos chicos hacen como que leen... después trabajamos, también, a ver dónde está el nombre del cuento... Yo voy organizando, vamos y elegimos un cuento, entonces lo traemos, lo leemos y ellos después hacen la reconstrucción del cuento, los personajes.”

En varios encuentros, que se coordinaron con la bibliotecaria, accedieron a la biblioteca de la escuela y realizaron actividades de exploración y lectura de libros variados, teniendo la oportunidad de elegir qué mirar o leer y decidir qué querían que les leyeran. También se promovía el préstamo de libros para que puedan ser leídos con las familias de los niños en sus casas.

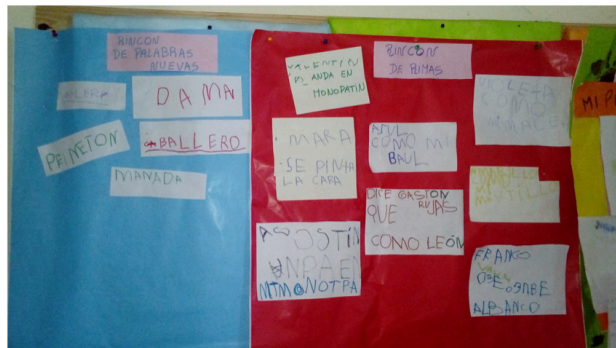


Fuente: Elaboración propia
Imagen 2. Actividades de exploración

En cuanto a las propuestas de escritura, la docente describe cómo va andamiando el proceso para favorecer la apropiación y reflexión sobre los aspectos del sistema y el estilo de los textos que pretende enseñar. En relación a la escritura colectiva en “el diario mural” que se realizaba cotidianamente, explica:

“...y en un papel afiche empezamos a escribir... Y bueno, ellos me van diciendo, por ejemplo, mi mamá me compró una bicicleta. ...y escribo... La mamá de Joaquín le compró una bicicleta. ...si yo quiero sacar más información les digo, bueno, ¿y a dónde fueron a comprar la bicicleta? En Paraná. Bueno, ¿y con quién fuiste? Con mi mamá, mi papá y mi hermano. ¿Y de qué color es la bicicleta que te compraron? Y así entonces... después armamos... la mamá de Joaquín le compró una bicicleta de color azul, fueron a Paraná y ahí armo todo. ...Y es más, por ahí pongo un punto, bueno, y les explico que el punto es porque se termina de escribir la oración. Después a medida... que ellos van descubriendo que ese punto para qué es, bueno, les digo, porque es una oración. Un fragmento se termina de escribir”.

En estas situaciones de escritura, la docente muestra cómo va realizando lo que sería un cambio en el registro para pasar de la lengua oral a la escrita y, además, se va focalizando en la enseñanza de diversos aspectos del sistema alfabético: construcción de las palabras, normas y estilo.



Fuente: Elaboración propia
Imagen 3. Situaciones de escritura

Cada una de las propuestas de enseñanza se orientan tanto a un trabajo grupal como individual; se centran en lo que cada niño va logrando, interviniendo activamente entre lo alcanzado y lo que puede llegar a lograr en el intercambio colectivo con la ayuda del docente y sus compañeros. En términos de Vigotski (1979), antes que dejar hacer y esperar el nivel de desarrollo, se andamia y actúa en la zona de desarrollo próximo.³

Respecto de los logros en los procesos de alfabetización de los niños que han cursado el jardín con estas propuestas en los años 2015 y 2016, el equipo docente destacó la curiosidad e interés que manifiestan por leer y escribir; al respecto comentó la directora en la entrevista: “en lengua, ¡espectacular!, y se ven los resultados en el primer grado... ya conocen todas las letras tan bien que pueden empezar a leer solitos.”

APRENDIZAJES MÚLTIPLES EN SALA LA MULTIEDAD

Como se describe en el apartado anterior, la docente del jardín de infantes ofrecía las mismas actividades en las situaciones de lectura y escritura para todos los niños, a la vez que reconocía los procesos diversos que se iban dando en cada uno.

En cuanto a la expresión oral, ella comenta que “... se ve una diferencia... el de 3 años tiene un vocabulario más reducido y el de 5 es más amplio y puede aportar más”

Sobre los procesos en la escritura, se refirió a dos casos que ejemplifican su especial atención a las particularidades:

“Mara es una nena de cinco que viene desde los tres años al jardín, ya construye sola su propia escritura, le pregunto qué vas a escribir. En cambio, Valentín que comenzó a venir a los cinco, escribe con ayuda. Yo le decía el sonido, cuando no identificaba el sonido yo le escribía la letra, - bueno se hace de esta manera la j-, ...era un nene que a principio de año no podía escribir su nombre”.

A partir de reconocer esta diversidad, acompañó los aprendizajes particulares, proponiendo a cada uno, los desafíos pertinentes para que sigan avanzando. La docente explicitó la flexibilidad con que ella fue sosteniendo las necesidades de cada niño a la vez que ofrecía un ambiente de aprendizaje colaborativo y sin perder de vista las metas del proyecto. A veces, las consignas contemplaban los diferentes grados de complejidad que se pueden presentar en su desarrollo. Al respecto dice:

“...los de cuatro años van viendo. Y, por ejemplo, esa nena de cuatro años, dice, “seño yo también quiero escribir la palabra compartir”. Y le di un papelito e hizo, digamos, así garabatos, pero bueno... se van incentivando por el tema de la escritura”.

En estos ejemplos que citó la docente, puede visualizarse una característica propia de la sala multiedad, el desarrollo de aprendizajes mutuos, que en este caso es bien capitalizada y dinamizada por ella. Los niños más pequeños se incentivan y aprenden de los más grandes mientras que, muchas veces, los más grandes aprenden al ayudarlos en sus tareas. Como ya se ha mencionado, se trata de interacciones que favorecen lo que Vigotsky (1979) ha señalado como el paso de la zona de desarrollo actual a una zona de desarrollo próximo, es decir, el niño puede avanzar desde aquellos logros que es capaz de conseguir por sí solo en la resolución de actividades o problemas hacia nuevas respuestas que puede producir cuando recibe una ayuda orientadora de alguien más experto en el saber que está en juego; ese alguien en este caso puede ser otro niño:

“A mí me ayudaba mucho también una niña... que participa mucho y logró que los demás chicos también participaran. Esa nena a los 3 años sabía escribir su nombre con ayuda y a los 4 y medio ya empezó a escribir. Yo empecé a trabajar también sonidos de las letras y ella a partir de los sonidos de las letras empezó a escribir y después empezó a leer”.

Se visualiza aquí otro aspecto favorable que potencia los aprendizajes, es la actitud de respeto que muestra la docente hacia los saberes de los niños, valora su participación, reconoce sus aportes, da lugar a sus propuestas y demandas.

Asimismo, la maestra de primer ciclo, comparte la visión acerca de que la condición de trabajar con edades múltiples potencia los procesos de aprendizajes:

“...eso es competencia y motivación a la vez porque uno ve que el otro puede, entonces yo como que me involucro en eso y también quiero hacerlo. Entonces dentro de ese contexto ellos se fueron (implicando)... lo veo yo en los chicos de primero, que si bien estas nenas se fueron de la escuela vos ves que les quedó eso de poder (hacer cosas), de que han atendido y se han involucrado y que han prestado atención, entonces hoy el (grupo de) primero es como que está distinto”.

Este tipo de prácticas que se sostienen en las diferencias y particularidades de los grupos, es valorada especialmente como “buena práctica” en un contexto nacional y local donde aún las propuestas de enseñanza uniformes, inflexibles, pensadas para aprendizajes homogéneos se tensionan con lo diverso, y promueven una discusión vigente en los contextos escolares.

ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN UN PROYECTO INSTITUCIONAL

Se parte de la idea de articulación como el conjunto de propuestas que surgen de la reflexión colectiva e institucional sobre las prácticas de acompañamiento de las trayectorias de los niños, que tienen como finalidad la continuidad de un proceso sin fragmentaciones, reiteraciones o retrocesos en su tránsito por el sistema educativo, amortiguando especialmente el paso de un nivel a otro. Se trata de propuestas que deben considerar aspectos diversos, de índole cultural, política, institucional, curricular y lo vincular.

Las docentes de la escuela reconocieron que la dimensión institucional favorece las condiciones para articular acciones de enseñanza a nivel de centro educativo. La maestra de primer ciclo sostuvo:

“Para la articulación somos pocos y estamos mucho en contacto, eso facilita la articulación... nosotras salimos al recreo y seguimos hablando de lo que nos pasa en el aula (“Vos sabes que me pasó esto con tal nene”), positivo o negativo. Es más, seguimos hablando en el colectivo cuando nos volvemos juntas.”

Entre las tantas problemáticas que comentaron haber identificado como relevantes para trabajar en forma conjunta, hay una que les preocupaba especialmente. Tiene que ver con la comunicación de los niños y su inserción en ámbitos diferentes al cotidiano. Consideraron que la dificultad para expresarse en público o ante personas desconocidas es una característica propia del sujeto en el contexto socio cul-

tural en que se encuentran. Para abordar esta cuestión encararon acciones diversas vinculadas a un proyecto institucional. La misma docente relata:

“...nos ha sucedido el año pasado y este año también, que hemos hecho jornadas que por ahí nos invitan como comunidad articulando con otras escuelas. Un día preparamos toda una experiencia con los chicos... cuando llegamos allá nadie habló nada porque nadie podía expresar una palabra frente al micrófono. Eso de exponerse les cuesta muchísimo, o expresarse en público”.

El proyecto de articulación institucional tiene como propósito dar continuidad al proceso de alfabetización iniciado en el jardín, hacia el nivel primario. Las docentes de ambos niveles intercambiaron propuestas y bibliografía sobre alfabetización inicial, seleccionaron contenidos para desarrollar, compartieron algunas actividades de producción en forma conjunta entre los grupos de jardín y primer ciclo e intercambiaron sobre la trayectoria de cada niño en particular.

Uno de los objetivos del mismo es que la lectura tenga presencia en diversas situaciones, de distintos modos y con diferentes voces, y redunde en beneficios no sólo de leer sino también en la expresión oral. En consecuencia, se decidió comenzar una actividad quincenal en la que participaban los niños de toda la escuela. La misma consistió en destinar un tiempo de la jornada escolar para que asistan a la biblioteca, a leer o escuchar algún texto literario y disfrutar de ese momento; estas experiencias con la literatura fueron retomadas en las aulas, con diversas estrategias.

Otra actividad bajo la misma modalidad se realizó a modo de juego en el patio. Se partía de una selección de palabras diversas presentadas en tarjetas, entre las que se incluyeron algunas vinculadas con su entorno (como nombres de árboles, animales o tipo de trabajos y herramientas del medio rural). La propuesta fue que los niños puedan explorar y expresar qué les recuerdan, qué sienten, qué evocan en ellos, y compartir eso con sus compañeros haciendo uso de la palabra en público. Solían incluir un micrófono para que los niños se familiaricen con este medio tecnológico y no se inhiban de participar y expresarse al tener que enfrentarse a este, en encuentros colectivos.

En el mismo proyecto se incluyeron, además, la elaboración de un boletín mensual que coordinaron las docentes del nivel primario y permitió generar para los chicos situaciones reales de escritura a partir de las lecturas que se hicieron. El boletín circuló por los hogares de la zona y fue enviado a radios de localidades vecinas.

La cartelera social aparece como otra actividad compartida por toda la escuela. Se instaló en un pasillo como una hoja de calendario en la que los niños pegaban, en el día que correspondiera, una nota con alguna noticia de la comunidad o de su hogar. Por ejemplo, el nacimiento de un hermano, un primo, o el cumpleaños de un familiar. Cuando surgía una noticia, la comentan a todos en la reunión del ingreso a la escuela y luego la incluían en la cartelera.

Las actividades descriptas promovieron aprendizajes vinculados a diferentes áreas disciplinares y permitieron evaluar los conocimientos que la escuela pretendía ofrecer. Expresa al respecto la docente de primer ciclo:

“...nos dimos cuenta, de que no saben los nombres de los árboles de la zona. No saben el nombre del ‘paraíso’ que es un árbol común. Esa tarjetita dio pie para ver este detalle y la próxima será trabajar con los árboles de la zona. Esto pasa porque uno lo da por sabido”.

De esta manera se intenta mostrar cómo la dinámica de trabajo que se ha instalado a partir de este proyecto de articulación, favorece las trayectorias de los niños en diversos aspectos. En cuanto a la planificación, requiere de las docentes, para diseñar estrategias, un conocimiento profundo de las características del contexto cultural y de los sujetos, así como del currículo oficial. Las mismas apuntan a amortiguar no solo el tránsito de un curso a otro, de un nivel a otro, sino de su situación contextual hacia experiencias a las que ellos muchas veces solo acceden a través de la escuela.

INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

En la misma línea, y en relación con el proyecto mencionado, aparece la preocupación por incluir a las familias en actividades donde se pone en juego la lectura y escritura colectiva.

Según relatan las docentes, es poco frecuente en los hogares de la zona el acceso a libros o bibliotecas y la escritura de los adultos es, en general, lograda desde un relativo dominio del sistema de escritura; también hay algunos adultos analfabetos a cargo de los niños.

Con la finalidad de tejer redes que permitieran resignificar los lazos que se construyen entre el niño, la familia⁴ y la escuela, con el objetivo de promover la confianza y autoconfianza, se diseñaron diferentes dispositivos de trabajo.

Comentó la docente del jardín que se ha trabajado en talleres para lograr los acuerdos de convivencia, y

además “hay que generar esa confianza, esa amistad con los padres para lograr que ellos participen, para que ellos se acerquen al jardín”.

Para incluirlas en los procesos de alfabetización, se realizaron diferentes acciones como jornadas de lectura y de escritura de cuentos con las familias. También las invitaron a leer glosas en los actos escolares.

Según la directora, la intencionalidad de esas actividades compartidas tuvo como objetivo:

“...que la familia los vea... los valore, eso es lo que pretendemos, que la familia vea que son nenes... que tienen hijos buenos, que son trabajadores, a eso apuntamos y que las familias participen en la institución”. Hay una historia, una familia a la cual pertenecen y, por lo tanto, es a partir de ella que cada uno significa la escuela.”

En la última visita del equipo de investigación, las maestras mostraron una bolsa con materiales que habían preparado para que circularan por los hogares de los niños y sean compartidos con las familias. Las mismas contenían dos tipos de recursos, una carpeta donde se los invitaba a escribir, crear, copiar, preguntar, pintar, entre otras actividades, y libros seleccionados como textos de lectura para niños (organizado por ciclos) y otros para adultos (revistas de interés general, periódicos, entre otros). Le llamaron la bolsa viajera y tuvo como objetivo llegar a todas las familias.

Las docentes fundamentaron estas propuestas en la convicción de que los niños construyen sentido e interés por lo que es leer y escribir cuando conviven con estas prácticas en sus ámbitos de vida cotidianos:

“Yo le decía que lo hagan con el chico para que ellos vean, porque no es lo mismo una mamá docente que ellos ven que está escribiendo todo el día que otros niños que no ven a la mamá escribir ni leer”.

La preocupación por enseñar todo lo que tiene que ver con la lectura, la escritura, la expresión y comunicación moviliza en forma permanente al equipo docente a diseñar colectivamente estrategias institucionales y áulicas para promover aprendizajes.

ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

El accionar docente en esta institución se caracteriza por la resolución de tensiones entre lo planificado y lo imprevisible, por las decisiones en la inmediatez, donde la teoría constituye un aporte para la interpretación, la negociación y la construcción en contexto.

De los relatos se pudo inferir que en sus prácticas conviven y se tensionan diferentes enfoques y supuestos acerca de qué es leer, qué es escribir y cómo abordar estos procesos en la enseñanza con los niños. Está presente la idea de lectura como decodificación

de símbolos y también como práctica social y cultural con sentido, entre otras perspectivas.

En la academia se plantean debates como: ¿a qué edad comenzar el proceso de alfabetización?, ¿priorizar la enseñanza de los aspectos fónicos o el sentido de los textos?, el trabajo con la motricidad fina, ¿es condición para el aprendizaje de la escritura? Son algunos interrogantes que generan diferentes respuestas según los enfoques académicos y sus posicionamientos sobre el proceso alfabetizador. La cuestión de qué se entiende por leer y qué es escribir forma parte de la histórica búsqueda del método perfecto o eficaz para enseñar estos procesos (Braslavsky, 2000).

En el siguiente fragmento de la entrevista a la docente del jardín, puede inferirse la convivencia o controversia de supuestos teóricos:

Bueno, entonces yo los dejo, ¿viste? y, después, le voy dando un sentido, porque ellos, por ejemplo, empiezan a hacer líneas, garabatos, juegan a que están escribiendo. Después empiezo con el nombre y les digo, bueno, se hacen así las letras, les voy ayudando, les voy explicando y... hasta que sale... Pero primero trabajo la motricidad, porque si el chico no tiene la motricidad fina, bien, digamos, no va a poder escribir bien.

Pareciera que aquellas tensiones que suelen ser tan debatidas en el plano de la producción teórica, acerca de los supuestos y los modos de alfabetizar en el sistema educativo, en el contexto situacional de esta escuela rural pasan a un segundo plano, solo aparecen cuando se la provoca con algún interrogante solicitándole que argumente sobre sus prácticas. Sin embargo, no quedan dudas de que todas las prácticas que ella realiza junto al equipo docente con el objetivo de alfabetizar, aportan al aprendizaje de esos procesos en los niños y sus familias, en un ámbito social donde es aún un bien escaso, un derecho que no ha llegado a garantizarse para todos.

Esto sucede porque, como sostiene Chevallard (1998), en el “entorno” de los sistemas de enseñanza, el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico. Allí es donde el maestro se enfrenta con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias, allí se desarrollan conflictos y se llevan a cabo negociaciones en el proceso de transposición didáctica. Este lugar de decisiones, muchas veces provisionales, es lo que el autor llama “noosfera”(p. 28). Lo primero a resolver es la compatibilidad del sistema didáctico con su entorno, y es donde el docente considera lo posible y lo pertinente para lograr las metas previstas en relación a los aprendizajes.

CONCLUSIONES

¿POR QUÉ CONSIDERAMOS QUE LAS EXPERIENCIAS DESCRIPTAS SON BUENAS PRÁCTICAS?

Atendiendo a que “buenas” es un concepto polisémico y controvertido que se sustenta en referentes valorativos, es preciso explicitar que a partir de las experiencias analizadas en esta investigación hemos construido acuerdos acerca de las prácticas que se calificarían como tales.

Se concluye que son buenas prácticas de educación de la infancia las que favorecen estos aspectos:

- la ampliación de oportunidades de acceso a y mejora de las condiciones de producción;
- el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía;
- el cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad;
- el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria;
- la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras);
- y que propendan a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan.

En las buenas prácticas analizadas, las docentes y directora de la escuela rural, toman decisiones que se orientan en estos sentidos, porque tienen como horizonte mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan. Aunque se trata de una meta que no podrá ser concretada solo por la institución educativa, sino que depende de la articulación de políticas y prácticas pertenecientes a las dimensiones sociales y culturales.

Se pudo advertir la intencionalidad de ampliar las oportunidades para que los niños conozcan y comprendan el mundo, al recuperar en principio los saberes y experiencias que ellos han construido en sus contextos de vida cotidiana.

Desde el nivel inicial se intenta abrir el universo letrado a los niños, generar su curiosidad hacia la lectura y la escritura autónoma, tanto en el dominio del sistema como en la comprensión de estilos y que puedan expresarse y comunicarse con libertad en diferentes contextos comunicativos.

Podemos decir, también, que las experiencias de enseñanza registradas son buenas prácticas porque las docentes se involucran con los aprendizajes de los niños, modifican y adecúan sus propuestas según las circunstancias en que se van desarrollando, para

que estén al alcance de sus procesos y generen nuevos aprendizajes. En estas situaciones, como diría Saleme (1997), “la relación con el conocimiento, como la relación con el objeto mismo del conocimiento... está signada por el quehacer de la enseñanza, convirtiéndose ésta en impulsora de su preocupación” (p.67). El docente profundiza su conocimiento impulsado por su aventura en el terreno del aula.

Además, hay condiciones que hacen posibles estas prácticas desde aspectos institucionales, generados por las mismas docentes y directivos: el trabajo en vinculación con las familias a través de procesos de real participación; el compromiso que asumen con su propia formación continua; el trabajo en equipo en los procesos de enseñanza y reflexión sobre las prácticas, así como la pasión que cada una pone en la creación y desarrollo de sus propuestas. Son “maestras errantes” en el sentido que plantea Duschatzky (2007), errancia

...como el movimiento de quien se anticipa a saberes que aún no dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados por la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presenta en ocasión de aprendizaje. (p. 17)

Si se retoma el concepto de “buena enseñanza” de Fenstermacher (1989), quien la caracteriza como aquella que tiene fuerza moral y epistemológica, podemos establecer estos rasgos para muchas de las experiencias que relatamos y han sido objeto de análisis. En relación a la fuerza epistemológica, está presente en cierta vigilancia en la transposición (Chevallard, 1998) de los contenidos dentro de un área de saber específica que es la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la fuerza moral, se identifica en estas prácticas un conjunto de saberes socialmente significativos que se promueven en la formación de los niños y se constituyen en herramientas para ampliar sus universos culturales: el dominio de la lengua oral, la lectura, la escritura y la oralidad para su uso social. Además, las docentes argumentan acerca del respeto y consideración hacia los niños y sus familias, para que las propuestas les sean significativas y respondan a las necesidades de aprendizajes de cada uno, desde una insistente preocupación por incluir a todos.

NOTAS

¹ Fuente de datos: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Padrón de establecimientos 2017 (actualizado al 30/04/2017).

² El Programa de Promoción del Desarrollo

Lingüístico Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos, se desarrolló, de manera virtual en forma gratuita durante el año 2015, desde el Consejo General de Educación en coordinación con las autoras Dra. C. Rosemberg, Dra. A.M. Borzone, Dra. M.L. Silva, Lic. A. Stein y otras y la Fundación ARCOR. Consistió en módulos de apuntes teóricos, análisis de casos y desarrollo de experiencias del Programa, en salas de jardín. La propuesta está respaldada por investigaciones realizadas en el marco de CONICET.

³ Tomamos el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que aporta Vigotsky en 1931 para nominar una distancia que se presenta en los procesos de aprendizaje entre lo que el niño es capaz de lograr por sí solo en la resolución de actividades o problemas (Zona de desarrollo real) y aquellas respuestas que puede producir cuando recibe una ayuda orientadora de alguien más experto en el saber que está en juego (Zona de desarrollo potencial). La Zona de Desarrollo Próximo sería la diferencia entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial.

⁴ Concebimos a las familias, como plantea Bleichmar (2008), constituidas por dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones. En la medida en que haya un adulto capaz de cuidar a un niño, y un niño capaz de ser cuidado por un adulto, tenemos una familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bleichmar, S. (2008). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. En *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Braslavsky, B. (2000). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. *Lectura y Vida*, 21(4).

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Fenstermacher G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Landreani, N. (1996). El taller. *Cuadernos de capacitación docente*. Año I (1). Paraná: F.C.E. UNER.

Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.

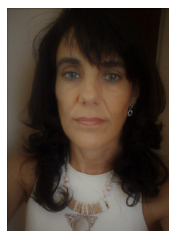
Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño y Dávila.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Fechas: Recepción 30.6.2018. Aceptación: 10.5.2019

Artículo concluido el 10 de junio de 2018

Grinóvero, N.I., Villamonte, P.D. y Schierloh, S.B. (2019). Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 155-165. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Nora Inés Grinóvero

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
norisgrinovero@gmail.com

Directora del proyecto de Investigación, profesora Asociada Ordinaria de la cátedra de Práctica Docente I del Profesorado de Educación Inicial FHAYCS- UADER. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Jardín de Infantes. Miembro representante de REDUEI



Patricia Dora Villamonte

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
patriciavillamonte@gmail.com

Licenciada en Enseñanza de la Matemática, Especialista en Didáctica Específica con orientación en matemática de la UNL y de la UNAM. Coordina la cátedra de Didáctica de la Matemática II del Profesorado de Educación Inicial de la FHAYCS- UADER. Fue directora del postítulo en Didáctica de la Matemática y ha coordinado trabajos de extensión y capacitación. Fue codirectora de la investigación Buenas Prácticas en Educación Inicial.



Silvia Beatriz Schierloh

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
silviaschierloh@gmail.com

Miembro del equipo de investigación. Profesora Auxiliar de las cátedras: Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Didáctica de la Lengua y la Literatura II, Seminario de Literatura para Niños, Prácticas Docentes II del Profesorado de Educación Inicial FHAyCS-UADER. Magister en Literatura para Niños, Licenciada en gestión de Nivel Inicial. Es Profesora de Jardín de Infantes y Licenciada en gestión de Nivel Inicial y Magister en Literatura para Niños, título obtenido en la Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Se desempeñó como docente a cargo de sala en Jardines Maternales y de Infantes, durante 17 años. Actualmente dicta clases en el nivel universitario en las cátedras Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II, Seminario de Literatura para Niños, Práctica docente en el Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Desde noviembre de 2017 y por el término de dos años, se desempeña como Coordinadora de Carrera. Participa, en dicha Facultad, en proyectos de Extensión y Grupos de Estudio que abordan temáticas propias de su especialidad. Ha sido expositora de numerosos congresos y autora de diversas publicaciones.