

**LAS PRÁCTICAS DE
LECTURA Y ESCRITURA**


**LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA
EN TORNO A LO LITERARIO**

Dirección de Educación Especial

**DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**



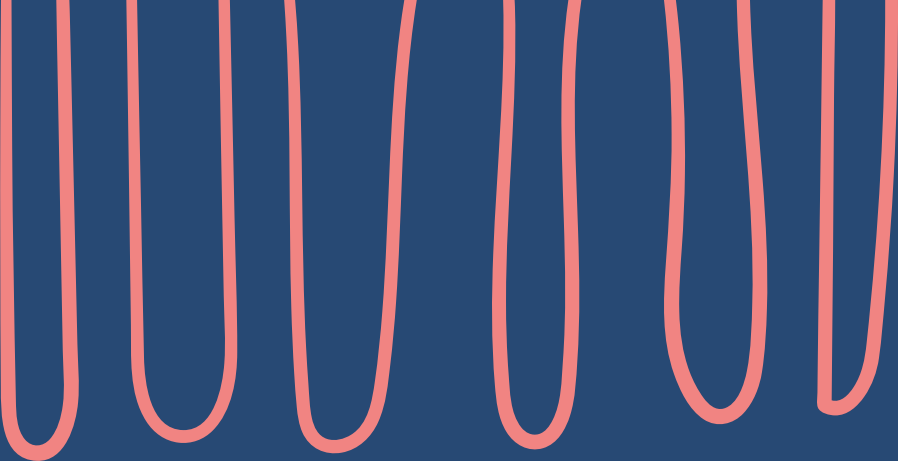
**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES**



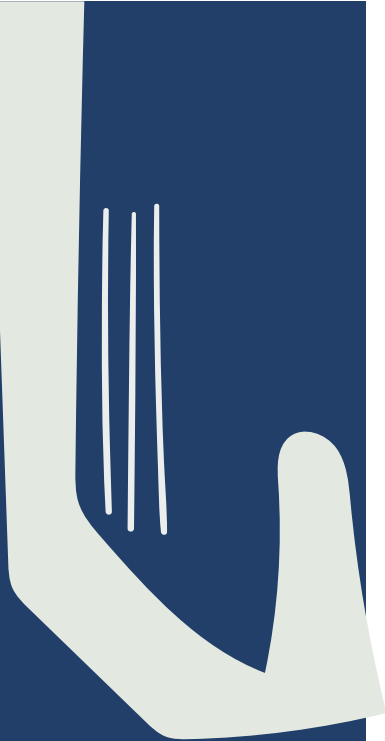
"Hoy más que nunca necesitamos construir propuestas que valga la pena transitar, que muestren la fuerza de la escuela a la hora de educar y de crear colectivos críticos, creativos y transformadores. Experiencias que sostienen y nos sostienen en la escuela a la vez que nos permiten soñar y construir un mundo más justo".

Mariana Maggio. Acompañar, cuidar, enseñar en las escuelas.

ÍNDICE

- 
- 4** INTRODUCCIÓN
- 5** LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA BONAERENSE.
- 6** LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA. UN ASUNTO DE TODAS Y TODOS.
- 9** CREAR, SOSTENER Y CUIDAR COMUNIDADES LECTORAS Y ESCRITORAS EN NUESTRAS ESCUELAS. EL AMBIENTE ALFABETIZADOR.
- 11** ENCUENTROS DE PENSAMIENTO Y TRABAJO CON LOS EQUIPOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE LA MODALIDAD.
- 12** SITUACIONES PARA CONSIDERAR AL PLANIFICAR Y DESARROLLAR UNA SECUENCIA.
- 14** **PRÁCTICAS DE LECTURA**
UNA SECUENCIA POSIBLE EN TORNO A TEXTOS LITERARIOS Y AL LIBRO ÁLBUM.
- 25** **PRÁCTICAS DE ESCRITURA**
LAS ESCRITURAS EN LAS ESCUELAS.
- 26** LA BIBLIOTECA ESCOLAR. MEDIACIONES Y COMUNIDADES LECTORAS Y ESCRITORAS.
- 28** A MODO DE CONCLUSIÓN.
- 29** BIBLIOGRAFÍA.
- 30** RECOMENDACIONES LITERARIAS.

INTRODUCCIÓN



El presente documento constituye un acercamiento a las **prácticas de lectura y escritura en las escuelas de la modalidad, y se inscribe en una de las líneas político-pedagógicas prioritarias definidas para la Modalidad de Educación Especial: "La enseñanza: el ejercicio y la práctica de la lectura y escritura en torno a la literatura, el estudio, y la ciudadanía. La formación de comunidades de lectores y escritores. Multiplicidad de lenguajes en las propuestas pedagógicas"**.

Durante este tiempo de gestión hemos transitado espacios conjuntos de trabajo entre equipos docentes, directivos y de supervisión, por ello, consideramos que este documento ha sido construido de manera colaborativa, esperando que encuentren en el mismo reflexiones y discusiones que hemos ido construyendo a lo largo de los encuentros de trabajo.

Enseñar a leer y a escribir a nuestras/os estudiantes no solo nos ubica en un lugar de análisis y argumentación, sino también en un territorio de posibilidades, de preocupaciones, dudas, creación y mucho trabajo de toda una institución. Dedicarnos a revisar y analizar las intervenciones y los acuerdos pedagógicos, las planificaciones y los procesos de evaluación nos compromete a la enseñanza. El ejercicio de esas prácticas cotidianas e ineludibles; siempre complejas y colectivas, es una tarea delicada, implica necesariamente analizar **las decisiones que tomamos para crear ambientes alfabetizadores orientados a que nuestras chicas y nuestros chicos aprendan a leer y escribir**.

Es indudable que las y los estudiantes con discapacidad requieren de prácticas, recursos, propuestas planificadas, muchas veces específicas, así también necesitan de tiempos prolongados y graduados, atentos a cada quien y a las relaciones entre ellas/os y con los saberes. Lo mencionado precisa un proceso de planificación que involucra a toda la escuela, que considera al aula como una organización posible, que posibilita diferentes agrupamientos para que las y los estudiantes se apropien de saberes necesarios y que contempla a su vez distintos puntos de partida para la construcción de dichos conocimientos. La planificación supone el diseño, entre otros asuntos, de intervenciones para que todas/os aprendan, la selección de contenidos y la evaluación. Supone a toda la institución alfabetizadora, sosteniendo en el tiempo, durante toda la escolaridad la enseñanza de las prácticas de la lectura y la escritura. Es un instrumento que genera una dinámica institucional en la cual todas/os las/os docentes analizan, evalúan, y recrean sus prácticas.

Por ello, les proponemos un recorrido que nos permita situarnos en la transversalidad de las prácticas del lenguaje en todas las áreas curriculares y de enseñanza, identificando lo común y lo específico, incorporando la variedad de lenguas, entre ellas (español, LSA, lenguas extranjeras), y mediaciones (alfabetización y prácticas mediadas por el Braille, dispositivos electrónicos, matrices de comunicación).

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA BONAERENSE

La enseñanza de la lectura y la escritura constituye una de las líneas directrices de la política educativa bonaerense, tal como lo enuncia el documento "Plan de trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense"¹ entre las prioridades se encuentra **"la importancia del conocimiento: el derecho a la lectura con sentido, la escritura y el saber matemático..."** Dicha prioridad se convierte en una responsabilidad y el conocimiento centro para desplegar estrategias de enseñanza.

Hemos transitando un tiempo de excepcionalidad, de hacer escuela de forma inédita y en ese marco se ha "profundizando la enseñanza de diversas maneras y priorizando la intensificación de las lecturas y las escrituras como prácticas emancipatorias"². **La centralidad de la enseñanza** ha sido un eje clave durante este tiempo y constituye uno de los diez principios del plan de trabajo de educación bonaerense.

Referirnos a la centralidad de la enseñanza en vinculación a las prácticas de lectura y escritura nos remite a reparar en los libros, los materiales, recursos y espacios en los cuales desarrollamos nuestra tarea y con los cuales enseñamos. Nos convoca a asumir:

- a la enseñanza como una tarea política
- a la lectura y escritura como un bien cultural,
- a generar prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje que involucren intervenciones multidimensionales y comunitarias en torno a la lectura y escritura en general y a la literatura en particular.

La alfabetización de nuestras/os estudiantes, así como la enseñanza de las prácticas sociales de la lectura y la escritura no son responsabilidad de un docente en particular sino una tarea de todo el equipo de trabajo institucional.

¹ Documento de Trabajo "Plan de trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense"

² Idem

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN ASUNTO DE TODAS Y TODOS

Entre los meses de junio y noviembre del año 2021 emprendimos un trabajo con escuelas de 54 distritos de la Provincia de Buenos Aires, participaron de los encuentros 194 docentes de Escuelas de Educación Especial. Se realizaron dos encuentros virtuales con cada agrupamiento de escuelas y en ellos se trabajó en torno a la construcción de secuencias de enseñanza de lectura y escritura.

Procuramos interrogar y desnaturalizar ciertos supuestos en relación a los recursos, métodos utilizados y a destinos, diagnósticos y posibilidades de las y los estudiantes; la tarea tuvo como prioridad construir, debatir y evaluar proyectos, secuencias, actividades áulicas e institucionales referenciadas en los diseños curriculares y documentos de la modalidad, **Para las escuelas de Educación Especial la lectura y la escritura significan un desafío permanente y una responsabilidad ineludible.**

Enseñar a leer y escribir son procesos de construcción complejos, y como tales necesitan ser planificados, evaluados y sostenidos en el tiempo. La enseñanza de cualquier contenido supone **gradualidad y progresión**, es decir, requiere plantear situaciones de creciente complejidad para construir conocimientos.

En la escuela enseñamos los quehaceres de las y los lectores y escritores de manera que la **variedad de tareas coherentes entre sí y durante tiempos prolongados posibilite que nuestras/os estudiantes construyan los conocimientos en torno a las prácticas de la lectura y la escritura.**

¿Cuáles son los quehaceres de las y los lectores?

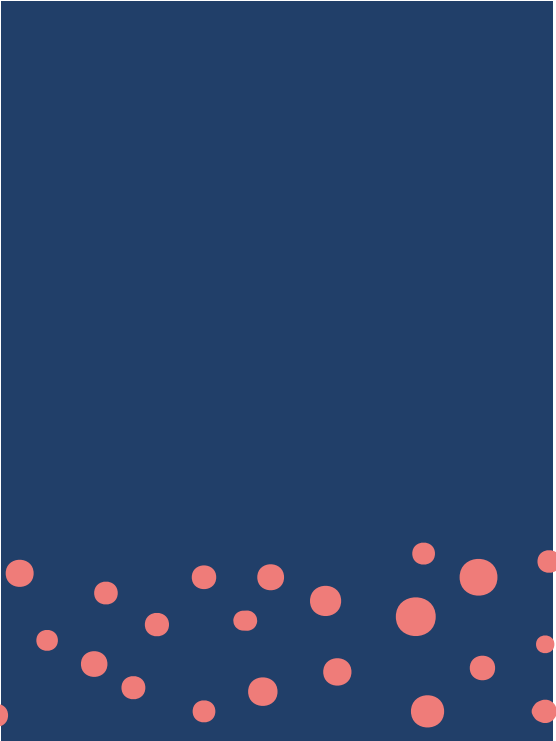
Leemos de distintos modos un cuento que una lista de asistencia o un poema. Leemos para saber más sobre algunas cuestiones, para conocer o enterarnos de algo, también porque nos gusta.

Leemos en distintos soportes de manera plural, libros de puras palabras, libros ilustrados con narrativas gráficas, textos audibles o podcast, ebook, poesía visual. Lo mismo ocurre con la escritura, escribimos para comunicarnos, para recordar algo que si no lo anotamos lo olvidaremos y también a veces escribimos por el placer de escribir.

Los quehaceres son las formas de narrar por escrito, de preguntar, de responder, de invitar, de informar, de solicitar, de describir y justificar. Como así también las maneras específicas que se utilizan en la escritura para el inicio de un texto, sea narrativo, epistolar, poético, informativo.

La enseñanza de esas prácticas, como su planificación, y evaluación son un asunto institucional. Las escuelas, el equipo de trabajo docente con sus escrituras (planificaciones, registros de las trayectorias, relatos, etc) construyen memoria pedagógica y las y los estudiantes reconstruyen sus conocimientos con nuevas propuestas y diferentes acercamientos a los contenidos cada año escolar.

Consideramos entonces pertinente preguntarnos cuando diseñamos la planificación institucional y las áulicas:



¿Cómo seleccionamos los contenidos y planteamos la graduación en una escuela ciclada?

¿Con qué criterios seleccionamos los contenidos curriculares para primero y segundo ciclo?

¿Cómo se desarrolla el trabajo institucional para que lo planificado garantice avances de las y los estudiantes en la construcción de las prácticas de lectura y escritura?


En relación a la lectura y la escritura las intervenciones y las decisiones didácticas se definen a partir de las hipótesis de construcción del sistema de escritura y de los conocimientos en relación a la lectura de las y los estudiantes, quienes atraviesan distintos momentos en el proceso de apropiación. Durante este proceso transitan por momentos que no se ajustan a lo convencionalmente establecido: "escriben a su manera". Es importante tenerlo en cuenta al momento de las intervenciones de enseñanza a fin de facilitar el tránsito hacia la convencionalidad del sistema.



Les invitamos a mirar estas propuestas que complementan y despliegan algunos conceptos sobre las intervenciones docentes para que las chicas y los chicos avancen en las escrituras y lecturas de sus propios textos según el momento de construcción del sistema que están atravesando: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/lectura-escritura-y-alfabetizacion?u=5f4cf1d7674aa771ec9bdecc>

Es interesante recordar que esos momentos o niveles en la construcción no guardan relación con las edades cronológicas, sino más bien con las ocasiones de interacción con otras/os usuarias/os, con las intervenciones docentes y con situaciones en las que puedan analizar, contrastar, verificar, cuestionar sus propios puntos de vista. Por eso comprender cómo resuelven las propuestas ofrecidas, es decir con qué recursos cognitivos se aproximan y avanzan sobre las mismas, resuelven los conflictos que les presentan las distintas actividades y situaciones nos permite hacer nuevas intervenciones a favor de los avances en sus aprendizajes. Siempre "de algo" se apropian y "algo queda pendiente", por lo tanto, desde esa posibilidad de realización enriquecemos las intervenciones docentes.

Anteriormente nos referíamos a que planificar la enseñanza significa tomar decisiones, analizarlas, escribirlas, probarlas, evaluarlas. Es el momento en que consideramos la organización del aula, las grupalidades, los contenidos curriculares, los recursos, los textos, la evaluación. En relación al trabajo áulico es imprescindible imaginar y plantear



formas de agrupamiento que promuevan interacciones ricas, diversas; que tengan en cuenta los contenidos a enseñar para pensar nuevas organizaciones posibles, formatos seguramente provisorios que eviten la individualidad.

La complejidad del aula nos exige considerar las propuestas comunes y paralelamente las singularidades, los abordajes específicos. El diseño de los agrupamientos tiene que producir grupalidad, trabajar en grupo es un contenido a enseñar y las intervenciones docentes conducirán a habilitar el reconocimiento de las presencias, la toma de la palabra y la escucha, la necesidad de pensar entre todas y todos para lograr aprendizajes más potentes.

CREAR, SOSTENER Y CUIDAR COMUNIDADES LECTORAS Y ESCRITORAS EN NUESTRAS ESCUELAS. EL AMBIENTE ALFABETIZADOR

"Desde nuestra modalidad, debemos disputar los sentidos que la enseñanza asume en nuestras escuelas. Esta disputa se transforma en una tarea nodal, es en parte de dónde venimos, pero sobre todo es hacia dónde vamos".³

La alfabetización de nuestras y nuestros estudiantes, como el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura y de las prácticas de estudio necesitan de intervenciones docentes y de la producción de condiciones institucionales y áulicas. Entre las condiciones nos referiremos **a la constitución de comunidades lectoras y escritoras**.

La formación de comunidades lectoras no es una utopía, es una construcción posible, necesaria y trabajosa que requiere de responsabilidad pedagógica institucional.

Esa comunidad se constituye con prácticas cotidianas en las cuales es deseable que nuestras/os estudiantes no sean espectadores sino protagonistas. Una comunidad necesita de prácticas colectivas, intergeneracionales, que la mantengan vital.

Los ambientes alfabetizadores de cada institución educativa son muy importantes para el enriquecimiento de los procesos de construcción de conocimientos, por eso es oportuno siempre reparar en ellos, hacerles preguntas sobre "cómo" y "qué" favorece la riqueza, la variedad y la complejización de ese ambiente:

- El contenido del mismo, las escrituras seguras en las que pueden abreviar las chicas y los chicos tienen que ser ricas, actualizadas, situadas, estéticamente claras y esto compete a la escuela integralmente.
- Actualizar las carteleras escolares renovando las escrituras, los temas y reservar aquéllas que a través de lo registrado materializan la memoria didáctica.
- Aprovechar las escrituras que serán públicas para realizar revisiones y correcciones, colectivizar el trabajo de las mismas y sus correcciones.
- Utilizar esas instancias de comunicación para enseñar distintos tipos y usos de los textos.

Queremos decir que constituir a la escuela en un ambiente alfabetizador es apostar a la formación de lectores y escritores. Incorporar en ellos, vínculos y cruces con la música, el teatro, los artefactos digitales, los escenarios lúdicos, y las artes visuales es una necesidad en relación a los distintos modos de leer que hoy nos convoca y desafía la experiencia de la lectura y la escritura.



Invitamos a conocer estas propuestas como políticas para las infancias:

<https://www.rosario.gob.ar/inicio/triptico-de-la-infancia>

<https://www.tecnopolis.gob.ar/>

Nuestros haceres no están hechos de una vez y para siempre, por eso disponer la mirada sobre las paredes de la escuela, las escrituras, dibujos, fotografías que las habitan, también sobre los movimientos y acontecimientos que suceden en torno a la biblioteca, los encuentros en el patio o en el s.u.m para escuchar música, poesías, títeres, kamishibai, como agudizar la observación de nuestras prácticas siempre en relación, en la trama institucional nos permite revitalizarlas y actualizarlas.

Privilegiar el aula, la biblioteca y la escuela como espacios donde se materializa la centralidad de la enseñanza con el permanente diálogo entre lo singular y lo común. Es desde esa complementariedad que proponemos el diseño de secuencias de trabajo áulico e institucional.

ENCUENTROS DE PENSAMIENTO Y TRABAJO CON LOS EQUIPOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE LA MODALIDAD

Aunque culturalmente otorgamos más valor a ciertas actividades que a otras, no podemos acceder a todo. Afortunadamente, hay quienes aún están dispuestos a traducir sus saberes y a compartir las lecturas de sus quehaceres y sus mundos. La lluvia no se predice, se lee en la humedad y en los cielos.⁴

Anteriormente expresamos que la enseñanza requiere de tiempos extensos y continuos que les permitan a las niñas y los niños acercarse desde distintas propuestas y actividades a los contenidos y también requiere de una progresiva complejización. Es primordial crear condiciones didácticas en las que las niñas y los niños participen de muchas situaciones de lectura y escritura **que tengan diversidad de propósitos, que visiten distintos géneros y autores que permitan conocer otros mundos y reparar en el propio; como así también reconocer diferentes posiciones enunciativas.** Y también, que las niñas/os de nuestras escuelas recurran a la lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento y **con la certeza de que en los libros hay algo interesante para no perderse.**

Sería deseable en las propuestas de trabajo:

Considerar distintos acercamientos a un mismo contenido.
Asumir diferentes roles en una misma tarea.
Ofrecer variación de materiales y recursos.

⁴ Sanchez. S. Notas de Lectura en <https://www.jardinlac.org/post/notas-de-lectura>

SITUACIONES PARA CONSIDERAR AL PLANIFICAR Y DESARROLLAR UNA SECUENCIA

Cada secuencia o propuesta de trabajo tiene que contemplar cuatro situaciones de lectura y escritura **que se diferencian por sus propósitos.**

- Leer a través de la maestra o el maestro
- Escribir a través de la maestra o el maestro
- Leer por sí mismas/os
- Escribir por sí mismas/os

Leer a través de la maestra o el maestro:

La lectura por parte de las y los docentes les permite a las y los chicos conocer los mundos que guardan los textos, disfrutar y acceder a otros más largos y complejos. Los intercambios luego de la lectura ayudan a construir el sentido del texto, a conocer lenguajes artísticos, estéticas y construcciones poéticas y a encontrarse con textualidades múltiples. La lectura y discusión de textos informativos contribuye a la comprensión de conceptos.

Leer por sí mismas/os:

Estas situaciones requieren de variación a medida que las y los estudiantes van logrando leer de manera convencional. Proponerles problemas para resolver ante el texto, ubicar donde "dice algo" que ya saben cómo está escrito, determinar si dice o no una palabra, hipotetizar "qué dice" en un fragmento que sea previsible para ellas y ellos

Escribir a través de la maestra o el maestro:

Cuando las chicas y los chicos dictan a la maestra/o delegan la escritura, entonces es posible que puedan pensar mejor cómo armar el texto, y también que puedan producir textos de distinta extensión. **La maestra y el maestro al escribir muestran cómo se escribe y las dificultades con las que se enfrenta cualquier escritora/or:** por ejemplo, quién o quiénes serán las/los destinatarias/os del texto, qué propósitos persigue, como ordenar el contenido del texto, releer para corregir, pasar en limpio lo corregido, reconstruir partes del texto que gustaron mucho y queremos guardar, etc.

Escribir por sí mismas/os:

Es muy importante que las/os estudiantes escriban por sí mismas/os en situaciones que les permitan apropiarse y progresar en la construcción del sistema de escritura. Las fuentes escritas son imprescindibles para recurrir a ellas cuando se necesitan. La escritura de textos como

listas de personajes, de cuentos, de tareas a realizar, de ingredientes, permite que aparezcan problemas: cuantas o cuales letras poner, en qué orden, confiando en sus conocimientos y apoyándose en las fuentes de información que tienen disponibles en el aula.

Adquirir el sistema de escritura involucra el conocimiento del alfabeto, la forma de las letras, los nombres y sonoridad y la combinación de las mismas para representar significados. **Escribir implica también reconocer los usos, las funciones, los géneros y características lingüísticas de los textos de uso social.** Por eso la enseñanza debería darse en estas dos dimensiones. No alcanza solo con que las y los estudiantes estén con libros para comprender cómo funciona el sistema de escritura y lo aprendan, aunque sin ellos no aprenden, pero se hace imprescindible planificar distintas situaciones en las cuales alternar estas dimensiones. “Se trata de acercar a las/os niñas/os al lenguaje de los libros y no el lenguaje de los libros al de las/os niñas/os, de manera que no cualquier cosa merece ser leída o escrita: nunca merece la pena leer ni escribir ejercicios y textos que no interesan, ni comunican ni transmiten ni emocionan ni informan ni divierten”⁵.

⁵Nemirovsky, Myriam. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito. Ed Maestros y Enseñanza Paidós.

PRÁCTICAS DE LECTURA

UNA SECUENCIA POSIBLE EN TORNO A TEXTOS LITERARIOS Y AL LIBRO ÁLBUM

"Asimismo, abordar la literatura infantil y juvenil propone reconocer lógicas de producción, circulación y mediación que dan cuenta de "comportamientos" sociológicos que son propios de esta literatura y que la ligan con campos potentes como la cultura de la infancia, la pedagogía (pensando tanto en la escena de crianza como en la escena escolar), las políticas culturales, las políticas de lectura y de bibliotecas escolares y también otras políticas y prácticas sociales en las que la relación entre el niño, el adolescente y la literatura constituye sentidos productivos, como en el los campos de la promoción social y de la salud entre otros".

G. Bombini

Elaborar una propuesta supone preparación, podemos decir que en primera instancia requiere:

SELECCIÓN:

Dice Chambers⁶ que, antes de que podamos leer un libro, necesitamos elegir cual leer ya que "el libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación -temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, indicadores de memoria, etc.- su elección es una actividad de mucho valor. Aquellas/os que eligen están ejerciendo un poder"⁷.

Algunos libros para las niñas y los niños plantean distintas formas de leer, de ver y leer, invitándonos a adentrarnos en experiencias estéticas. Algunas obras literarias permiten jugar, escuchar, pensar, modificar lo escuchado, interactuar con el texto. Creemos que este tipo de producciones favorecen la lectura y la construcción de sentidos ya que las y los lectores construimos significados cuando dialogan la palabra, la imagen y el silencio.

Qué necesitan leer nuestras y nuestros estudiantes tiene multiplicidad de respuestas dada la diversidad de propósitos que planificamos a lo largo del año y de la escolaridad. Sin embargo, estas preguntas y el ensayo de sus respuestas nunca tendrían que realizarse de forma solitaria o aislada sino cooperativamente con compañeras, con compañeros y con la comunidad. **Como mediadores tomamos decisiones y participamos con ellas en la ampliación de las experiencias poéticas de lectura y escritura. Necesitamos saber de antemano cómo están contruidos los textos que vamos a trabajar con las y los estudiantes para que nuestras intervenciones sean más ricas y atentas y nuestra voz disponible a la lectura. El conocimiento que tengamos de los libros que ofrecemos enriquece la conversación literaria que mantenemos con las y los estudiantes. Tenemos la responsabilidad de proponer a nuestras y nuestros estudiantes textos que ofrezcan variedad de versiones, de**

⁶ Chambers, Aidan. Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Ed. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

⁷ Chambers, A. Dime pág ⁸¹ cap. "La selección del texto"

autoras/es, de ilustradoras/es, de portadores, de lecturas.

Considerar la polisemia de los mismos las/los mantiene como lectoras y lectores abiertos a la construcción de sentidos y les permite habitar las lecturas con sus incertidumbres y conocimientos, contribuyendo a la construcción del camino lector.



Para profundizar :sobre el camino lector

<https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2019/04/devetach-la-construccic3b3n-del-camino-lectr.pdf>

Aquello qué sucede después de una lectura es una cuestión a planificar. Tan importante como la selección, **es proyectar las intervenciones, escuchar, registrar para volver a intervenir. Es estar disponibles a lo no previsto también.**

EL LIBRO ÁLBUM ILUSTRADO

Nos posicionamos considerando al libro álbum ilustrado como una práctica artística contemporánea la cual nos convoca a dialogar con su producción para poder recorrer el libro que tenemos por delante.

Muchos textos proponen una ***literatura extendida***, es decir que las artes propuestas en la ficción desbordan la tríada palabra, imagen y diseño para mezclar otras expresiones artísticas como fotografías, mapas, formatos volumétricos, etc. Algunas/os escritores como por ejemplo **Laura Devetach, Istvanch** construyen acontecimientos literarios con los se puede jugar, inventar, deshacer, volver armar.

Las escrituras narrativas exploran otras maneras para decir, otros códigos y las lecturas que realizamos son multidisciplinares, ya sea en el papel, en las redes, en los libros y otros portadores gráficos. Todo esto instala diferentes prácticas lectoras.

Si analizamos la abundante producción de libros álbum ilustrados considerando sus ilustraciones, escritura, la edición y el diseño encontraremos materiales de gran calidad. Sin embargo como mediadoras sabemos que coexisten muchas producciones con falta de propuesta literaria y estéticas originales; las mismas apelan, por ejemplo, a las emociones y al disciplinamiento de las mismas, lo que hace que carezcan de sentido literario.

Podemos entonces aproximar alguna **definición del libro álbum ilustrado** como “una forma de interacción entre textos que pueden ser subyacentes e imágenes especialmente preponderantes en el seno de un soporte libro caracterizado por la libre organización a doble página, la diversidad de sus relaciones materiales y la sucesión fluida y coherente

de sus páginas”⁸

A continuación planteamos una idea de trabajo acerca de cómo seleccionar textos que contribuyan a la construcción de las prácticas de lectura y a la conversación literaria. Leer es también hablar sobre lo que leímos. Nos damos cuenta a veces qué pensamos, qué sabemos de ese libro cuando hablamos de él con otras/os .

Criterios generales de selección

- Contener textualidades múltiples y diversas decisiones estéticas que contribuyan a la construcción de sentidos.
- Enriquecer la experiencia narrativa, visual y artística de las y los lectores evitando los estereotipos.
- Presentar amplitud léxica.
- Contener paratextos y recursos que desafíen a las y los lectores y que les permita realizar anticipaciones y construcciones de sentidos: tapas, contratapas, lomos, guardas, tipografías, portadas, dedicatorias, espacios en blanco, márgenes, cajas, objetos, recursos multimediales, etc.

Como equipo de trabajo docente tomamos decisiones en la selección y partir de:

- El seguimiento de una autora o un autor y su obra.
- Una colección especial.
- Alguna, algún ilustrador
- Distintos géneros literarios
- Libro álbum

En esta ocasión seleccionamos trabajar con **libro álbum** y nos referiremos a considerar una serie de criterios en relación a la imagen, el texto y la edición. **Creemos primordial reparar en el lenguaje estético con que los textos nombran el mundo, y sobre todo cómo lo hacen.**

Muchas veces los textos que elegimos, y en particular los libros álbum, son un medio, o un puente para conversar con las/os chicas/os de otros temas (como los valores, las emociones, la ESI , etc.) y quizás, poco reparamos en cómo están contruidos. Qué decisiones tomaron autores e ilustradores, qué recursos utilizaron para que provoquen en nosotras/os aquello que sentimos, a través de qué imágenes las y los ilustradores lograron que podamos sentir miedo, risa etc. Es necesario conversar sobre estos temas con las/os lectoras/es, no para revelar los “trucos” del libro, sino para atrapar sentidos posibles. Las posiciones

⁸ Fuentes Silva, Andrea en “Líneas de fuga: interrogantes sobre la muerte y vida del libro álbum ilustrado”. <https://internasybosques.com/2019/10/30/lineas-de-fuga-interrogantes-sobre-la-muerte-y-vida-del-libro-album-ilustrado-por-andrea-fuentes-silva/>

que asumieron los personaje, sus decisiones, sus modos de hacer, etc; son temas de la conversación literaria entendiendo que esa conversación contiene la escucha y también el silencio.

Afirmamos que **la experiencia de lectura es, al decir de Graciela Cabal, la emoción más antigua**, de tal forma que estos criterios de selección que aquí desarrollamos apuntan a tomar decisiones en relación a la enseñanza, no desde lugares dicotómicos: "leer libros por placer o por el disfrute estético" contra " leer libros como recursos para hablar de... "Creemos importante intentar no "usar" la literatura para explicar, encasillar, educar o disciplinar los registros socioemocionales de las y los chicas y chicos, y si que la literatura haga lugar a las certezas, a las inquietudes, a la imaginación. Algunos libros crean historias para que al verbalizar los sentimientos se pueda evitar que se excedan o desborden.



Graciela Cabal lee el prologo de su libro "La emoción mas antigua"

<https://www.youtube.com/watch?v=yEqIEyfdpoc>

Consideramos importante debatir institucionalmente sobre los usos de la ficción y la tematización de las emociones, reflexionar, como nos invita M.Garcia Gonzales, sobre las dimensiones emocionales y afectivas como éticas y políticas, y que **leer literatura no nos enseña cosas, sino como dice M. Petit la lectura nos ayuda a constituirnos.**

C. Bajour nos invita a pensar en la potencia de lo estético cuando se refiere a **"la elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos, y atracciones es la antesala de la escucha"**⁹

Los criterios sugeridos consideran "lo poético" de los textos, no como algo que está restringido a la poesía como género sino a diversos lenguajes y los posibles cruces que podría traer con otras áreas curriculares. Estamos convencidas de que para la selección, cualquiera sea el criterio que prevalezca las y los docentes necesitamos nutrirnos de lecturas.

Especificaciones en el plano de lo escrito.

- Que los hechos y los sucesos contribuyan a la construcción de la historia, evitando las explicaciones y reiteraciones sucesivas.
- La presencia de intertextos. El trabajo de las y los autores/ilus-

⁹ Bajour, Cecilia. Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Ediciones El Hacedor.

tradadores realizando intertextos es una buena oportunidad para ampliar y expandir el mundo de nuestras y nuestros estudiantes. La intertextualidad a veces se presenta entre las obras de su propio autor/a/e, otras veces con curiosidades interesantes del mundo.

Bajour dice que ciertos **libros álbum trabajan en los mapas del silencio**, en sentido contrario al exceso de lo dicho y mostrado, "Trabajar en esos mapas del silencio es aproximarse a la condensación de lo poético, al ser invitadores de esperas, interrogantes, detenciones, juegos retóricos que apelan a las sugerencias, sin decir o mostrar del todo, piezas de una orfebrería silenciosa que busca hacer equilibrio en las cuerdas de la presencia y la ausencia".¹⁰

Hablamos de un silencio activo, de dar lugar a las sugerencias, los indicios, las orientaciones por dónde va el texto, qué quiso decir el autor, etc.

En el plano de la imagen

- Cuidar que no redunde el sentido, sino que potencie, realce, contradiga, inquiete. Que en lo posible no contenga sobrecarga informativa.
- El tipo de ilustración y técnicas que utilizan los ilustradores a veces son marcas que construyen sentidos. Aprendemos a leer imágenes y a leer con las imágenes. Elegir variedad de ilustradores, de técnicas que puedan decir lo que queda sin decir en el texto. Que digan otras cosas y otras.
- Textos cuyas ilustraciones produzcan rupturas, que presenten demoras, idas y vueltas no solo para construir sentidos, sino también para reparar en los detalles.
- Que propicien un encuentro con el arte, conectando a las lectoras y los lectores con otras formas de ver, de pensar y de expresarse.
- Que contribuyan a poner en discusión los estereotipos visuales y que habiliten nuevos sentidos.
- Que enriquezcan la experiencia de lectura dado que han incorporado a los textos distintos soportes como audio o multimedia.
- Procurar seleccionar historias que propicien la relación texto, imagen, edición con esperas detenciones, silencios; que apelen a las sugerencias, a que no todo está dicho. Que existe un espacio para la construcción.
- En los casos de los libros sin palabras, la narrativa de la imagen contribuye a la construcción del sentido como las imágenes fuera del marco, en el cambio de página, también las que se van construyendo en el mismo texto por el propio autor en conversación con sus personajes.

¹⁰ Bajour, C. La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Ed. Comunicarte

Criterios de selección para lectoras y lectores de versiones táctiles/braille, en audio y formato digital.

Versiones de narraciones con objetos

Proponemos cajas cuento para las infancias en proceso de alfabetización braille, ya que brindan información referida a la narración enriqueciendo la experiencia, la comprensión y la construcción de conceptos que no siempre son accesibles en su entorno inmediato para ser conocidos de manera directa. No todos los textos pueden ser ampliados a "otras formas de conocer" de esta manera. Recomendamos, en un primer análisis:

- Seleccionar cuentos que, en su eje central narrativo, recurren a personajes o elementos posibles de ser incorporados materialmente o representados
- Tender a que los elementos incluidos sean reconocibles por las y los estudiantes sin la mediación informativa de una persona adulta
- Utilizar objetos que mantengan una relación lo más directa posible con lo que representan. Si es un animal, que presente el pelaje correspondiente; si es un elemento natural, que la textura que lo representa guarde correlación con el tacto real del mismo, entre otros ejemplos
- En la medida de lo posible, los elementos deben guardar una relación de tamaño entre sí que se corresponda con la realidad para evitar construir conceptos erróneos
- Tanto el cuento como los objetos se presentan en un dispositivo contenedor que puede ser también parte de la experiencia táctil, ya sea por su forma o sus materiales.

Versiones braille / relieve

Se plantean teniendo en cuenta las condiciones necesarias para lograr un acercamiento al texto donde el formato de presentación facilite la lectura y disfrute del mismo de acuerdo con los diferentes momentos del proceso de apropiación de este código. A continuación, detallamos algunos de estos criterios para cada nivel educativo

Textos para Nivel Inicial y Primer Ciclo:

- Renglón por medio, sin corte de palabras, con uso de sangría a principio de párrafo, con títulos y texto alineado arriba y a la izquierda de la página e impresión en una sola cara de la hoja.

Textos para Segundo Ciclo:

- Renglón seguido, con uso de sangría a principio de párrafo, con títulos y texto alineado arriba y a la izquierda de la página e impresión en una sola cara de la hoja.

Siguientes Niveles:

- Renglón seguido, con uso de sangría a principio de párrafo, con texto alineado a la izquierda de la página.

Representaciones en relieve

Se trata tanto de dibujos, imágenes, gráficos, mapas. El tipo de información que transmiten no es equivalente a la que se podría obtener mediante una descripción textual.

Es importante tener en cuenta:

- Las imágenes que ilustran libros tendrán mejor interpretación cuanto más sencillas sean.
- Abundar en detalles suele ir en detrimento de la comprensión de la representación que se está realizando.
- Si se trata de distintos elementos que utilizan distintas texturas, es importante no repetir la misma con diferentes usos.
- Es importante asegurarse de que cada elemento a utilizar no se degrade con el tiempo y que quede firmemente adherido para resistir la manipulación intensiva.

Se sugiere orientar el trabajo con el código de escritura braille acorde a las orientaciones desde Inicial hasta Secundaria y Formación Integral en la Disposición 3/17, Anexo 5.

Versiones en audio

El enfoque planteado está puesto en la centralidad de la voz narrativa, tomando otros recursos desde un lugar de enriquecimiento sonoro que a su vez no se constituyan como distractores.

- Sin musicalización de fondo o con un volumen mínimo que no dificulte o compita con el.
- En el caso de incluir efectos sonoros, los mismos no tienen que superponerse con la voz;
- Incluir mediante un indicador sonoro el cambio de página.
- Preferentemente el material sonoro debiera ser accesible mediante un código QR insertado en la tapa o contratapa del libro, para permitir a las familias acceder al mismo.

Versiones en formato digital

En ocasiones, no es posible acceder al texto en formato impreso, ya sea por condiciones materiales, de accesibilidad o porque su formato original es digital. En estas situaciones:

- Utilizar como entorno digital los procesadores de texto, no PDF, ya que así se permite la interacción con el texto y posibilita, por ejemplo, la intervención o reedición de los mismos.
- Separar texto de imagen evitando la superposición de ambos.
- Corresponder cada hoja digital con la hoja del texto impreso.
- Aplicar a las imágenes su correspondiente texto alternativo de descripción.

Criterios de selección para lectoras y lectores bilingües: LSA-español

Textos en LSA videograbada, solo LSA:

- Cuando pretendemos leer LSA (independientemente de las y los estudiantes que integren el grupo).

LSA y español voz en off:

- Con quienes el audio puede resultar enriquecedor. También, para la comprensión de una lengua a partir de la otra y/o para compararlas para compartir una lectura en común en ambas lenguas.

LSA y subtulado en español:

- Para leer y comprender una lengua a partir de la otra y/o compararlas
- Para compartir una lectura en común en ambas lenguas el subtulado puede solo estar en algunos fragmentos subtulado adecuado al español (no traducción palabra por palabra).
- Velocidad: según estudiantes (si no, detener la reproducción);
- Color y tamaño: legibles.

Características del texto en LSA

- Adecuación al género y tipos de texto.
- Indicación con pausas y en el relato de títulos, subtítulos, párrafos, puntuación en LSA y presencia de paratextos (sin excesiva información visual simultánea; imágenes que complementan el relato, que no digan todo).
- Claridad y diferencia narrativa/expositiva/descriptiva/explicativa/instructiva: uso adecuado del espacio, estructura del texto y conectores del discurso.

- Según el tipo de texto: con clasificadores y transferencias (iconicidad)
- Ficción: adecuados usos del espacio (coherencia), mirada, toma de rol, discurso indirecto y riqueza de metáforas visuales propias de la LSA.
- Sin el uso exacerbado de giros idiomáticos.
- Sin neologismos o que aparezcan explicados o identificados para retomarlos.
- Iluminación: suficiente y difusa sobre todo en manos y rostro, sin sombras de otros objetos; fondo: según intención del texto.
- Planos: que permitan ver a la o el hablante desde el tronco, la extensión de brazos, desplazamientos de manos y el rostro (rasgos no manuales); planos detalle para destacar aspectos del relato y según intención del texto.
- Duración del texto y velocidad de señado adecuadas al Nivel educativo y las características del texto.
- Velocidad de señado: sin cambios y, sobre todo, sin aceleración no planificada (sin un objetivo estético o didáctico).
- Edición: que permita la fluidez de lectura (sin cortes o uniones que la interrumpan).
- Español escrito (mostrar texto original, títulos, conceptos relevan-



Para la "escritura" en LSA orientamos consultar la publicación de la Dirección de Educación Especial para la videograbación de textos en LSA (2020) disponible en el sitio abc.gob.ar (espacio de la Modalidad).

tes): si interesa relacionar una misma información en español y en LSA.

Textos en español subtítulos en LSA

Para que las y los estudiantes accedan al contenido y por la riqueza textual y audiovisual del material original.

Características del texto en LSA

- Traducción adecuada a la LSA no literal (no palabra por palabra)
- Que tenga en cuenta la forma del texto original y no solo el contenido.
- Que haga foco en conceptos centrales, según el tema.
- Visualmente limpio (evaluar superposición de modos y recursos que obstaculicen la lectura).
- Espacio de quien traduce: según material, 50% de pantalla (ideal) y no menor al 30% con o sin recuadro (en muchos casos, sin recuadro preferentemente).
- Fondo, velocidad, iluminación: ver punto anterior.

Selección de textos en español como lengua segunda, en LSA y ambas lenguas:

Sugerimos releer las orientaciones realizadas para todos los Niveles y la Formación Integral en la Disposición 3/17, Anexo 6.

- En textos físicos: versiones en ambas lenguas o fragmentos en una lengua distinta de la original, insertar códigos QR (con video, audio o texto escrito en español).

Criterios de selección para estudiantes que utilicen estrategias personalizadas para la comunicación (receptiva y expresiva) y múltiples lenguajes para el acceso a la información

Así como desarrollamos propuestas de enseñanza de acuerdo a las estrategias comunicativas de nuestras y nuestros estudiantes, planificar y seleccionar las obras literarias (y sus soportes) requerirá basarse en las mismas. Por tal motivo, leer en torno a lo literario requiere establecer las estrategias comunicativas (expresivas y receptivas) para con nuestras y nuestros estudiantes mediante:

- Una evaluación funcional de la comunicación
- La modalidad de acceso efectiva a la información y las propuestas de enseñanza.

De acuerdo con las estrategias podemos:

- Seleccionar los materiales, recursos y estrategias para ampliar la experiencia lectora siempre acordes a los modos de representación de la o el estudiante en distintos momentos; sus características personales (gustos, estilos sensoriales y de percepción táctil, orientación y movilidad, visión, audición, etc.)
- Ofrecer soportes complementarios visuales, táctiles, olfativos, gustativos, multimediales, sonoras, y de acuerdo con la disponibilidad de tipos de simbolización, es preciso evaluar el ofrecimiento de códigos y lenguajes (braille y LSA).
- Seleccionar los aspectos más representativos de la historia mediante signos que brinden experiencias sensoriales coherentes con el texto literario elegido (objetos concretos, parte de ellos o miniaturas, fotografía, ilustraciones, etc.). Por ejemplo, si hablamos de Caperucita Roja la muñeca que hará de la niña debe tener, efectivamente, una capa roja, mientras que el lobo sus ojos, orejas y dientes grandes.
- Presentación y secuenciación de los signos: el conjunto de signos que construyen una historia, un cuento, una canción, entre otras posibilidades, constituirán una red semántica (significados relacionados entre sí), por ejemplo, los objetos que componen una caja cuento. Para Una luna junto a la laguna de Adela Basch seleccionaremos una esfera con luces (la luna que brilla), una superficie de

papel aluminio con unas gotitas de agua (la laguna). Estos objetos por separado no representan la historia sino al ser presentados en relación y en determinado orden construyen la narrativa.

- Identificar los aspectos relevantes de la edición y los paratextos mediante signos que brinden experiencias sensoriales coherentes con el paratexto de la obra elegida (objetos concretos, parte de ellos o miniaturas, fotografía, ilustraciones, u otros soportes informativos que representen. Por ejemplo: el título / identificación de la obra La familia Michini con un muñeco del gatito en conjunto con el texto escrito y/o en código de escritura braille, ubicado en un costado de la caja cuento, accesible al campo visual o contacto de las y los estudiantes.
- Reponer las riquezas de la edición en los soportes como las gamas de colores, las relaciones proporcionales de las informaciones textuales y los signos elegidos.
- Establecer las características del contexto de la situación de lectura y recurrir a la presentación de claves anticipatorias acordes a las estrategias personales de acceso a la información y la comunicación para el momento que la misma inicia. Disponer de un espacio acorde para la lectura que delimite el momento y la situación, como, por ejemplo: una alfombra en la cual nos sentamos todas y todos, alrededor de una obra o próxima a las obras de las cuales se elegirá la que se leerá.
- Indicar la finalización del momento de la lectura y las actividades posteriores (guardar el conjunto de objetos dentro de la caja cuento y ella en la biblioteca áulica y cómo se prosigue).
- Extender la red de signos.

Durante los primeros años de edad escolar, nuestras y nuestros estudiantes serán quienes nos indiquen cómo representar diferentes aspectos de la vida (cotidiana, familiar, escolar, comunitaria) para construir sistemas personalizados de comunicación y los signos seleccionados para su elaboración.

Los signos que la escuela ofrece tienen que ser significativos y compartidos por sus interlocutoras e interlocutores y serán modificados a través del tiempo. Los que inicialmente son más abarcativos y generales, como el uso de un vaso para hablar de la acción de beber, irán cambiando y aumentando. A medida que la o el estudiante los adopta, serán transferidos de un contexto a otros. Por ejemplo, usamos el jabón para anticipar el lavado de manos; con el tiempo, será incorporado en la lectura de cuentos. De esta manera, además de tener una función comunicativa en un contexto determinado, en la caja cuento tomará un sentido poético.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA

LAS ESCRITURAS EN LAS ESCUELAS

En los encuentros que hemos realizado con las instituciones educativas nos preguntamos y analizamos:

- ¿Quiénes escriben en el aula?
- ¿Para qué escribimos, qué escribimos?
- ¿Cómo enseñamos a escribir?
- ¿Cómo hacemos para comunicar lo que producimos con nuestras y nuestros estudiantes?
- ¿Y con las y los que les encanta copiar?
- ¿Qué escrituras se producen institucionalmente? ¿qué comunican esas escrituras? ¿Quiénes las producen?

Formar lectores y escritores en la escuela es conservar el sentido social de esas prácticas, es construir comunidad.

Planificar las intervenciones docentes en relación a la escritura es un desafío, las chicas y los chicos necesitan variedad de propuestas de escritura y de lectura.

Copiar es una práctica banalizada, es interesante pensarla y recuperar la como una práctica a la cual es necesario otorgarle escolarmente un sentido.

Copiar con sentido:

Las situaciones de copia tienen que guardar el sentido de lo que están copiando, por ejemplo:

- Agendar datos de las y los compañeras/os,
- Fichar libros de la biblioteca,
- Registrar en los cuadernos aquello que hicieron,
- Producir listas.

"La copia puede ser una actividad de apoyo al maestro cuando se da en una situación donde el niño sabe lo que está copiando y en especial cuando la copia puede servir para después recordar algo (como es el caso de anotar una dirección, un nombre, un número de teléfono, una receta de cocina, una canción, o cualquier otra cosa que puedan necesitar en otro momento), o cuando puede servir para la comunicación. En todo caso, es necesario que la copia esté contextualizada para que el niño siempre sepa cuál es el significado de lo que anotó".¹¹

Y agrega Ferreiro "el trabajo más importante se da antes de copiar (al decidir qué copiar, qué no copiar y por qué) y después de copiar (al revisar sus escrituras y ver si son legibles, si algo le falta o le sobra). Lo menos importante es el acto de copiar en sí".¹²

¹¹ Ferreiro, E. Hacerdes, quehaceres y deshaceres.

¹² Idem

LA BIBLIOTECA ESCOLAR

MEDIACIONES Y COMUNIDADES

LECTORAS Y ESCRITORAS

"Apostar al trabajo con la literatura es creer que -a pesar de las resistencias y las violencias- se vuelve imprescindible habilitar otros mundos, es decir, ser otros en medio de verdades impuestas, de aquellos determinismos, sociales, mediáticos, familiares, escolares que nos obligan a aquietarse y obedecer".

Cristina Blake y Carolina Mathieu

La escuela potencia lo común, crea comunidad. Laura Devetach dice que todas y todos recorrimos distintos caminos y nos atravesaron distintos textos, que no hay lectoras y lectores sin caminos, y dice que toda y todos tenemos

"una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas de imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen solo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción"¹³

La escuela entonces la acoge, la ensancha y profundiza y desde esta posición encara la enseñanza de sus estudiantes que nunca llegan desprovistos/os, que cada año aprenden cosas nuevas y que no es necesario repetirlas, sino planificar su progresión.

Inspiradas/os en lo que sucede en las bibliotecas escolares de la Modalidad y en las palabras del epígrafe sabemos que es en las bibliotecas donde se tienden puentes entre las historias, la información, los poemas, las historietas, etc y las y los lectores. En el espacio de la biblioteca escolar acompañamos y mediamos, esperamos en esas orillas a las y los lectores. Proponer, propiciar, acompañar, permitir, intervenir, leer, escribir son verbos que conjugamos como mediadores en nuestras bibliotecas. Estamos convencidas/os que estos espacios permiten el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura a través de las acciones que programamos.

Las bibliotecas pueden transformar la vida de la escuela, diseñando actos de lectura cotidianos. En ese lugar de lectura, la palabra en sus múltiples expresiones tiene importancia.

Los libros son tan importantes como las formas en que los presentamos,

¹³ Ferreiro, E. Hacerdes, quehaceres y deshaceres.

las experiencias que tenemos con las obras, lo que compartimos de ellas, lo que intercambiamos como lectores.

Las instalaciones poéticas también son una forma de mediación, que podemos realizarlas en las bibliotecas, en la institución, en las plazas, etc.

Son escenarios lúdicos, experiencias que nos permiten producir otros modos de leer y escribir generando vínculos con la interdisciplinariedad, las cuales establecen otras, nuevas, imprevistas relaciones con la palabra, el sonido, las formas y los objetos. Estamos convencidas que son propuestas que contribuyen enormemente a la formación de las lectoras y los lectores de nuestras escuelas.

En la biblioteca podemos enseñar que la lectura es relación, como dice G. Patte, en dos sentidos: como "relato" y como "lazo con las/os otras/os", encuentros con personajes, historias, lugares, y que las hacemos nuestras por que leemos y releemos.

La biblioteca es sitio de encuentro y de crecimiento de una comunidad "por guardar esos objetos en su corazón, las bibliotecas tendrían una vocación particular de ser el lugar de los vínculos" dice M. Petit.¹⁴

Para finalizar, decir, que las experiencias educativas tendientes a privilegiar los intercambios poéticos, la curiosidad, la exploración del mundo, los inventos de la humanidad, los sucesos históricos y políticos, etc pueden generarse a partir de propuestas de trabajo entre docentes en el espacio de la biblioteca escolar.

Propiciar club de lectores, préstamos, horas del cuento, invitaciones a la comunidad a leer y narrar, títeres, kamishibai y otras propuestas literarias y lúdicas, mantienen y preservan el juego, la imaginación y los sueños de nuestras y nuestros estudiantes como también la construcción y prácticas de lectura y escritura.

¹⁴ Petit, M. Leer el mundo

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este documento de trabajo pretende contribuir a conceptualizar muchas de las prácticas de enseñanza que desarrollamos cotidianamente y las que deseamos sucedan en todas las escuelas, las aulas y las bibliotecas de la Modalidad de nuestra provincia en torno a lo literario. A reflexionar sobre el modelo pedagógico que sustenta nuestra práctica y a afianzar o interrogar, interrumpir aquello que naturalizamos y que no siempre conduce a la adquisición de la alfabetización y prácticas lectoras y escritoras de nuestras/os estudiantes.

La potencia de nuestras intervenciones, la riqueza de nuestras trayectorias lectoras y escritoras y el conocimiento del proceso de construcción de sentido qué significa leer para poder intervenir, contribuyen a la riqueza de los aprendizajes de nuestras y nuestros estudiantes y a mejorar las prácticas de enseñanza, como prácticas políticas pedagógicas para la emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, Ma Teresa. (2014) La lectura otra revolución. Editorial Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Andruetto, Ma. Teresa Inauguración del Congreso de la lengua.

<https://www.youtube.com/watch?v=T8HYTlmbdiA>

Bajour, Cecilia. (2016) La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Colección: La ventana indiscreta. Ensayos sobre LIJ. Córdoba, Argentina: Comunic-arte.

Bajour, Cecilia. (2020) Literatura, imaginación y silencio. Desafíos actuales en la mediación de la lectura. Biblioteca Nacional del Peru. Lectura, Biblioteca y Comunidad.

Devetach, Laura. La construcción del camino lector. <https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2019/04/devetach-la-construccion-del-camino-lectr.pdf>

DGCyE. Subsecretaría de Educación. (2022) Documento La Educación Bonaerense.

DGCYE. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial. Circular Técnica N° 3: Alfabetización para adolescentes con discapacidad intelectual. (2012) La Plata.

DGCYE. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial (2022). Jornada institucional febrero.

Garcia Gonzalez, M. (2021) Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil. Ediciones metales pesados.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_elacompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/1-%20Ense%C3%B1ar%20en%20la%20escuela.pdf> enseñar en la escuela Mirta Torres Lopez.

María Emilia, Alimentar la capacidad metafórica. Primera Infancia y derechos culturales en <https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/>

Montes, Graciela. (1999) La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Espacio para la lectura. México: FCE

Montes, Graciela. La gran ocasión. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Nájera Trujillo, Claudia G. "...pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno." Ed Océano Travesía.

Nemirovsky, Myriam. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Buenos Aires: Paidós.

Patte, Genevieve (2011) ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas. Editorial Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Petit, Michele, (2015) Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Editorial Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Purvis, G. Libros- álbumes en la escuela: una oportunidad para la experiencia estética (CENDIE)

Teberosky A, Tolchinsky L.(1995) Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje. Editorial Santillana, Aula XXI

RECOMENDACIONES LITERARIAS



Blog para especialistas en literatura infantil

<https://anatarebana.blogspot.com/>

Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público

<https://www.jardinlac.org/>

Revista y blog de lectura y periodismo especializado en literatura infantil y juvenil

<https://linternasybosques.com/>

LAS PRÁCTICAS
DE LECTURA Y
ESCRITURA.
ESCUELA Y
ENSEÑANZA
TORNO A
TRABAJOS

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES