

Sumar capacidades

Trabajo colaborativo entre docentes de Educación Especial y Educación Común

Gimena Navarro Gatti | Maestra de Educación Común y Especial. Especializada en Dificultades del Aprendizaje.
Maestra de apoyo itinerante.

Reflexiones sobre una práctica de enseñanza de la lectura

«Pero sí que es cierto que desde muy pequeños jugábamos a enseñar, es decir a contar, a narrar a otros nuestras percepciones del mundo y de la vida, a compartirlas, a querer saber los efectos que se producían en ellos –fueran muñecas, soldados, patos, hermanos, amigos imaginarios o lo que hubiese al alcance de la voz–, a desear la conversación.

Enseñar tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como lo hacíamos cuando éramos niños.»

Skiar (2018:24)

En el presente artículo se propone el abordaje de las barreras observadas para el acceso a la lectura, en un grupo de tercer grado de una escuela de tiempo extendido de la zona céntrica de Montevideo. En el marco de la intervención de maestra de apoyo itinerante se piensa en un encuadre de trabajo colaborativo entre docentes dentro del aula regular, en un grupo de veinticinco niños. Asimismo, dos niños y una niña de este grupo concurren a una escuela especial para niños y niñas con discapacidad intelectual, en modalidad de escolaridad compartida.

En la evaluación diagnóstica inicial, realizada por ambas docentes, en la mayoría del alumnado se

observan barreras para el acceso al código escrito, apatía y desinterés por la lectura, así como dificultades para comprender textos, recuperar información y retenerla.

A partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se realiza una propuesta de trabajo con el propósito de minimizar dichas barreras. Se decide transformar este obstáculo en una oportunidad para la puesta en práctica y la reflexión acerca de una propuesta de enseñanza de la lectura. Se parte del trabajo con un texto del escritor Eduardo Galeano, del libro *Las palabras andantes*, cuyo título inspira la denominación del proyecto pedagógico de maestra itinerante. Se proponen recursos materiales que den la posibilidad de acceder a diversas formas de presentación y representación, de manera de facilitar una mejor percepción de la información. Asimismo se intenta proponer modalidades alternativas de lenguaje y simbolización, para favorecer el disfrute, la motivación y una mejor comprensión del texto leído.

Enseñar a aprender y aprender a enseñar

Fernández (1987:53) señala que el aprendizaje es un *«proceso de raíz vincular, lúdica y corporal, donde se ponen en juego inteligencia, deseo y el equilibrio entre los movimientos de asimilación y acomodación»*. Asimismo, no podemos pensar en aprendizaje sin considerar a quien enseña formando parte

en ese vínculo con la o el aprendiente, inmersos en un ambiente que sea propicio o no, habilitador; o que, por el contrario, obture el deseo por aprender.

«A prestar atención, a jugar, a pensar y a amar se aprende, aunque no pueda enseñarse a hacerlo. Lo anterior no desautoriza a las personas enseñantes, sino que, por el contrario, las realza. El aprendiente podrá atender de acuerdo al ambiente facilitador, confiable y confiante que se le provea, ambiente que debe ser ofrecido por los enseñantes.» (Fernández, 2011:100)

En esa línea de pensamiento, la propuesta de actividad surge con un doble propósito. Por un lado, ampliar el nivel de competencias de niños y niñas en el Área del Conocimiento de Lenguas para motivar el gusto por leer, partiendo de la consideración de que abriendo una ventana que arroje luz sobre las palabras y acercando al estudiantado al goce estético que permiten los textos literarios, se podría estar minimizando una de las mayores barreras para el acceso a los textos escritos. Por otra parte, se pretende reflexionar a través del análisis de una práctica concreta de enseñanza, de manera de identificar tanto aspectos que podrían facilitar oportunidades para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como aspectos que sin intención podrían estar oficiando de barrera.

¿Puede ser el texto escrito en sí mismo una barrera para el aprendizaje de la lectura y su disfrute? ¿Es posible una intervención docente a efectos de introducir modificaciones? Ante las resistencias observadas por las docentes en los niños y las niñas de la clase, cabe preguntarse si, por alguna o varias razones, cuando el texto escrito aparece en la escuela podría configurarse en sí mismo como una barrera, incluso a pesar de presentarse en soporte digital. Puntualmente en el grupo que se presenta aquí, esto se observa como un comportamiento instalado que se desea utilizar como oportunidad para intervenir.

También cabría preguntarse si, por el contrario, cuando se realiza un andamiaje para el acceso al texto, este deja de ser barrera y, ¿podría transformarse en portador de significados y creador de una experiencia de disfrute? Esta sería la pregunta orientadora para la actividad. Por ello, la elección del texto no es inocente y busca sensibilizar acerca del poder de las palabras y de los textos literarios, para generar esa verdadera experiencia de disfrute.

«En efecto, no estaría nada mal “abuelizar” las prácticas de la lectura, que los maestros nos “abuelizáramos” un poco y que de lo que se trate, al fin y al cabo, sea de recuperar o instaurar esa necesidad tan humana del contar, de la ficción y, así, quitarle gravedad y rectitud a la lectura.» (Skliar, 2018:101)

Todo lo mencionado exige de los docentes gran capacidad de humildad y objetividad, de manera de poder pensarse con generosidad ética como para mejorar sus prácticas. Para ello, el trabajo colaborativo entre docentes se muestra como una oportunidad de crecimiento personal y profesional, para seguir aprendiendo a enseñar mientras se enseña a aprender, en un compromiso de intercambio entre saberes, sumando capacidades entre docentes de Educación Común y Especial.

El tránsito entre paradigmas. Nuevos desafíos en el diseño de la planificación

Actualmente se está atravesando un período de transición, un espacio de tiempo que oficia de bisagra entre certidumbres pasadas e incertidumbres futuras. En la línea de pensamiento que entiende la necesidad de poder atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado, se debería dejar de pensar a las personas como diversas cuando se alejan de la norma, del promedio, para entender que diversa es la condición humana en sí misma, es decir que la diversidad es el denominador común que nos define como humanidad.

Así es que se comienza a pensar ya no solo en dificultades del aprendizaje, sino también en problemas de enseñanza, en barreras para el aprendizaje ya no inherentes a la persona, sino propias del entorno, así como en las oportunidades que se les deben ofrecer a los estudiantes. Entonces *«...hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía, de manera que se pueda responder positivamente a la diversidad de los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales como problemas que solucionar, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje»* (Messiou y Ainscow, 2014:43).

¿Qué aspectos se deberían considerar entonces previo a la planificación de una propuesta de lectura? En educación primaria, el acceso al código escrito es definitorio en cuanto bien cultural, sabiendo que el manejo de la lectura y de la escritura determina el poder acceder o no a la cultura letrada. Al decir de Skliar (2017), *«aún hoy la escuela es un sitio que iguala por la lectura y la escritura, y no por el mercado de trabajo»*. En este sentido, la figura del profesorado adquiere un papel relevante con respecto a cómo le presente el acceso a este mundo letrado al estudiantado, a cuánto lo aleje o aproxime, desde lo emocional y desde lo pedagógico didáctico, ya desde los primeros años.

Tal como plantea Fernández (1987), para aprender se necesitan dos personajes, un enseñante y un aprendiente, así como un vínculo existente entre ellos, y este vínculo determinará entonces, habilitando o no, el acceso a la lectura. Desde este saber se considera la carga afectiva que, para los niños así como para sus familias y para la comunidad cultural en general, tiene el acceder a la lectura y a la escritura. Saber, tanto como no saber, leer y escribir, afecta la manera de ser y estar en la escuela, pudiendo generar sentimientos de inclusión y exclusión en quienes acceden o no a estos dominios del mundo letrado, cognitivo y cultural.

En el programa escolar vigente, Área del Conocimiento de Lenguas, se menciona la responsabilidad de la escuela de introducir a sus alumnos *«en el mundo de la cultura letrada al tiempo que estimular, mediante la enseñanza sistemática, el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje»* (ANEP. CEP, 2009:42).

«La condición de “no lector” ubica al sujeto que no lee en una relación de sumisión y dependencia respecto de un otro que entiende lo escrito y le transmite el conocimiento y la información según ese que sabe leer la interpreta. La condición de no lector coloca al sujeto en una condición de vulnerabilidad.» (Borsani, 2018:136)

Por ende, la carga afectiva referente a formar parte, pertenecer al grupo de pares y a la escuela toda, influye ampliamente al momento de acercarse al código escrito en general y a los textos escritos en el ámbito escolar en particular. Asimismo, a partir de los aportes constructivistas se sabe que la lectura es en sí misma un proceso, producto de la interacción entre el texto y el lector. Por ello también se sabe que leer en estos términos significa la posibilidad de construir significado de manera tal que cuando un niño comienza a hacer una correspondencia entre el grafema y el fonema, y a unir sonidos, si bien está más cerca, se trata de uno de los aspectos del proceso, y que se debe seguir trabajando mucho más y sobre otros procesos para lograr la construcción de sentido, es decir, la verdadera lectura, la que construye significado.

El real desafío pasa por comenzar a mirar la situación áulica desde una perspectiva diferente, pues ya no se deberían planificar actividades especiales, diferenciadas, para aquellos que aprenden diferente;

por el contrario, partiendo del supuesto teórico que explica que todos aprenden de forma distinta y no solo algunos, la propuesta única debe ofrecer múltiples vías de entrada y formas de expresión, de modo de minimizar las barreras de acceso a los aprendizajes y utilizar a favor la diversidad de modalidades de aprender.

Cambiar la mirada homogeneizadora por una mirada que parte de la heterogeneidad humana y piensa en propuestas que permitan el acceso de todos a las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje, ese es el desafío. Por ello se plantea una actividad de trabajo en aula, desde una propuesta que intenta ser respetuosa de los principios del DUA, enfoque propuesto y desarrollado por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada), el cual plantea que la dificultad no estaría en el estudiante, sino que la forma tradicional del currículo sería la mayor barrera para que todos accedieran a aprendizajes de calidad.

«El objetivo del DUA es usar varios métodos de enseñanza para remover todas las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma oportunidad de efectivizar el aprendizaje. El DUA no se enfoca específicamente en los niños con “dificultades de aprendizaje” sino que propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y de cada uno de los estudiantes. Al pensar en todos y en la necesidad de cada uno quedan ya incluidos aquellos alumnos que desde otra perspectiva se consideraron alumnos con necesidades “especiales”.» (Borsani, 2018:55)

Con este encuadre de trabajo ya no se les exige a los estudiantes que se adapten a la propuesta de enseñanza que les ofrece la información de una única manera; por el contrario, el DUA presenta la información de diversas maneras de forma que sea la propuesta la que se adapte a los estudiantes. Asimismo, la motivación del estudiantado se vuelve fundamental, por ello es muy importante que lo que se aprende le sea de importancia. Para esto es importante que se permitan agrupamientos de niños y niñas, que ofrezcan la posibilidad de cambios y flexibilidad así como de movimiento dentro del espacio áulico.

Finalmente, la evaluación, el poder pensar acerca del camino recorrido, de los cambios ocurridos, atendiendo a procesos sin desestimar los resultados, es *«una tarea ardua que condensa sentidos contruidos desde el sistema educativo y que define*

la trayectoria escolar de los estudiantes» (Anijovich y Cappelletti, 2017:10). Al considerar trayectorias escolares, nos encontramos ante el reconocimiento de una evaluación formativa que se concibe como parte del proceso de aprendizaje del estudiantado y también –para quienes se lo propongan– del profesorado, donde la instancia de evaluación se valora como una situación de aprendizaje de cuya planificación también podría formar parte el alumnado en la medida en que como actividad no impacta exclusivamente sobre este, sino también sobre la comunidad educativa toda. Las actividades y propuestas de evaluación deberían permitir «que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes» (*idem*, p. 13), es decir, transitar hacia una cultura de la autoevaluación lo cual, en definitiva, estaría favoreciendo procesos de mayor implicancia y autonomía.

Contextualización de la propuesta de trabajo

En el grupo a intervenir se advierten diferentes aspectos.

Fortalezas

- ▶ Buena disposición del grupo para trabajar con la dupla docente de maestra de clase y maestra itinerante.
- ▶ Gran interés para realizar tareas en equipo.
- ▶ Cierta inquietud que se vuelve a favor del esfuerzo y la creatividad cuando se ofrecen posibilidades de trabajo que requieren desplazamientos por el salón.
- ▶ Capacidad de disfrute en diferentes modalidades de trabajo: colectivas, de subgrupo o duplas, así como la propuesta de ejecución individual.

Aspectos débiles

(Posibles barreras para el aprendizaje, que pueden ser transformadas en ventanas de oportunidad)

- ▶ La falta de interés y de motivación, y en muchos casos resistencia a acercarse al texto escrito, tanto para la lectura como para la escritura.
- ▶ Las escasas posibilidades en algunos niños y niñas para leer en voz alta, así como para comprender lo leído.

- ▶ Pocas herramientas para organizar el pensamiento y poder realizar un breve relato oral o recuperar información del texto leído.
- ▶ Cierta dificultad para trabajar en equipo, a pesar de la motivación por hacerlo.

Antecedentes pedagógico-didácticos

- ▶ Proyecto Institucional “MirARTE”: como tema transversal se trabaja la utilización de las palabras como vehículo de las emociones y las diferentes formas de expresión a través del arte, para favorecer la comunicación asertiva de forma de lograr una mejor convivencia.
- ▶ Proyecto de Apoyo Itinerante “Las palabras andantes”: secuencia de actividades para trabajar las macrohabilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) junto a la atención y la memoria.

Actividad

- ▶ Área del Conocimiento de Lenguas: Lectura (textos que narran).
- ▶ Contenido: La “oralización” de la lectura. La lectura expresiva de textos literarios.

Propósito

- ▶ Propiciar instancias de “oralización” de la lectura, a través de una propuesta motivadora que despierte el interés y el goce estético de un texto literario, facilitando su comprensión.

Desarrollo

El texto seleccionado es el siguiente:

Ventana sobre la palabra (IV)
Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.
A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá.

Fuente: Galeano (1993:69)

Primer momento (instancia colectiva)

- ▶ **Presentación de un cofre de madera** que da la apariencia de un tesoro antiguo (previa situación de motivación, generando expectativa acerca de su contenido), posibilitando su manipulación de manera de activar saberes previos.
- ▶ **Presentación del libro** que se saca del cofre con la consigna: *Los libros son tesoros, que guardan joyas escritas, palabras que se transmiten de generación en generación y que quedan guardadas para siempre a través de la escritura.*
- ▶ **Observación del libro.** Se ofrece la posibilidad de manipularlo, olerlo, mirar las ilustraciones (grabados) para reparar luego en la tapa, contratapa y todos los elementos que allí aparecen, de modo de activar saberes previos.

Segundo momento (instancia colectiva)

- ▶ Los niños y niñas escuchan la lectura del texto por parte de la maestra itinerante.
- ▶ Escuchan la narración, pero ahora acompañada de las cajas mencionadas en el texto para que se aproximen a él a través de la escucha y la visualización de las cajas (luego lo harán además a través del tacto y del olfato con la manipulación de las cajas texturadas y perfumadas).

Tercer momento (en equipos)

Se les propone que se agrupen libremente en cinco equipos, de cinco niños y niñas (uno por cada caja del texto). Se intenta que los grupos queden armados por afinidades personales y que la elección se lleve a cabo de forma autónoma por cada niño o niña, pudiendo intervenir las docentes en los casos que requieran ayuda. Se sugiere un tiempo estimado de cinco minutos por mesa, utilizando el reloj de la clase para que los niños controlen el tiempo. Se invita a vivenciar lo propuesto en el texto, con apoyo de material concreto. Cada equipo deberá rotar por las diferentes mesas, de manera que puedan pasar por todas las cajas. Consigna: *Vamos a andar... entre las cajas de Magda Lemonnier.*

1. Cada equipo se encontrará con una caja de color, texturada y perfumada, que representa una de las cajas del texto (palabras furiosas, amantes, tristes, con magia y neutrales) para que manipulen activando todos los sentidos posibles, emociones, recuerdos y conocimientos previos.
2. Colocar la caja boca abajo, para sacar las palabras –algunas de ellas texturadas (acompañadas de imágenes)– del interior de las cajas y leerlas.

(Deben organizarse de tal manera que todos y todas lean, pudiendo escuchar y ser escuchados por sus compañeros y compañeras de equipo).

3. Luego de haber leído una palabra, las tarjetas se mezclan boca abajo, cada niño deberá tomar una, leerla sin que nadie pueda verla, y luego “escribirla” con el dedo en la espalda o en la mano de un compañero, quien debe “leerla” no con los ojos, sino con el tacto para luego escribirla en la tableta. Finalmente, la tableta leerá la palabra o el mensaje escrito (se propone la utilización de la aplicación *FonoLec*).

Cuarto momento (en duplas)

Lectura del texto. Consigna: *Buscar a una compañera o un compañero que pueda ayudarme a leer y al que a su vez yo pueda ayudar.* (Deben ayudar y aceptar la ayuda, utilizando los errores como recursos para el aprendizaje, en este caso, para la “oralización” de la lectura). Las docentes circularán por el salón interactuando en los casos en que sea necesario.

Se ofrecerán a disposición de cada equipo los diferentes modelos del texto adaptados con diferente tipología de letra, con apoyo icónico, de manera que cada niño elija el modelo que considera que puede y quiere leer.

Los textos se presentarán en soporte papel, plastificados, de manera que puedan utilizar fibras de pizarra para hacer marcas que ayuden a la lectura y que se puedan borrar fácilmente en caso de que sea necesario.

Quinto momento (evaluación y autoevaluación)

- ▶ Reflexión, en una instancia colectiva, acerca de lo observado con respecto a la autonomía y capacidad de interactuar de los equipos y duplas de trabajo. Reunión de grupo (niños, niñas y docentes). Aspectos que serán considerados a fin de ser mejorados en las instancias de talleres de evaluación.
- ▶ Dar cuenta de avances en la “oralización” del texto (palabras, oraciones, párrafo o texto completo) luego de haber transitado cada uno de los momentos de la actividad.
- ▶ Talleres de evaluación (una o dos instancias posteriores a la actividad, según los tiempos, el interés y la motivación del grupo) para dar cuenta de la comprensión del texto leído en voz alta y de la posibilidad de recuperar la información y contarla a los demás.

Consigna: *Elige una o varias formas de expresar lo que comprendiste de la lectura del texto:*

1. Crear una “ventana sobre las palabras”, con la cual puedas brindar un mensaje a tu grupo: *Actividad plástica. Collage con textos e imágenes recortadas y diversos materiales para dibujar, colorear, recortar y pegar.*



2. Crear una “ventana sobre las palabras” a través de un texto escrito con el soporte papel que consideres mejor (tres modelos diferentes con apoyo icónico y uno de ellos con ayuda para la segmentación de palabras).
3. Recrear la dramatización del cuento, con uno o varios narradores, utilizando alguno de los textos y las cajas que se usaron para la actividad.



Proyecciones

Se plantea el desafío de continuar leyendo a lo largo de los días (durante la siguiente semana), de manera que todos puedan ir un poco más allá de donde se encuentran, autoevaluándose para poder apreciar los avances individuales (pueden tomar uno o varios textos). Se valorará que cada uno pueda leer en voz alta palabras, oraciones o el texto completo. Lo importante será cumplir el reto de ir avanzando a lo largo de los días. Asimismo, en el espacio de apoyo en subgrupo se les propondrá a algunos delegados que enseñen a leer a niños de primer grado, utilizando las cajas con palabras y la tableta con la aplicación de *FonoLec*.

Una mirada a la hoja de ruta... análisis de lo sucedido

«Visualizar consiste en dar herramientas a la mente para que el lector llegue a una imagen holística del texto y sea capaz de transmitirla a los demás a partir de diferentes soportes. [...]

El trabajo con esta estrategia es importante porque (...) mejora el nivel de comprensión, facilita el recuerdo del libro que se ha leído e implica al lector con la lectura porque se adentra en el texto, percibiendo con los sentidos todo aquello que sucede. También conecta la lectura con los conocimientos, experiencias y esquemas previos del lector; implica el trabajo de varias asignaturas en un proyecto común; permite la utilización de diferentes lenguajes; mejora el gusto por la lectura y, en definitiva, da sentido y significado al texto.» (Rovira Llobet, 2014:24)

Se cree que, en general, las diferentes instancias de aproximación al texto propuestas en la actividad cumplieron con el propósito de poder realizar un andamiaje hacia una mejor comprensión, permitiendo la visualización del texto a través de diferentes formas de acceso y representación de la información, para llegar finalmente a la “oralización” de la lectura. Si bien el contenido programático seleccionado para la actividad era la “oralización” de la lectura, resultó un aspecto no menor el poder situarse desde el supuesto teórico que afirma que leer es comprender. Desde este enfoque también se les propuso a los niños adentrarse en el texto, con el propósito explícito de ayudarse entre todos y todas a avanzar un paso más, invitando a afinar la mirada con respecto al proceso que cada uno viene realizando,

de manera que se proponga el “reto” (tal como ellos y ellas lo denominan) de avanzar siempre un poco más. En estas instancias se favoreció que pudieran inicialmente predecir información y activar saberes previos, así como recuperar información almacenada por la memoria, al mismo tiempo que se ponía en juego el ejercicio de la atención sostenida que se vuelve un requerimiento necesario al momento de la “oralización” de la lectura.

La posibilidad de agruparse por afinidad así como de poder rotar por las mesas con las diferentes cajas permitió, a la vez de vivenciar el texto, canalizar esa inquietud o necesidad de movimiento que se observa en el grupo, más que nada cuando no se encuentran con la docente de clase, haciendo que muchos niños que tienden a no poder sostener la atención, pudieran participar de cada momento de la actividad, generándose posibilidades para autorregularse.

Tanto en la utilización de la aplicación *FonoLec* como de las tarjetas con palabras, las cajas y los diferentes tipos de adecuaciones textuales al momento de leer y escribir en la espalda del compañero o la compañera, se pudo observar un clima de distensión, atención y motivación similar a la que se observa en el juego libre. Esta situación permitió apreciar que los niños mostraban comportamientos que denotaban que no sentían que estaban leyendo o escribiendo para la escuela, o bajo la mirada evaluadora de la maestra, los compañeros o la propia mirada, la cual puede llegar a ser la más condenatoria. El clima de aula generado por la propuesta habría permitido sortear ciertas resistencias que parecen activarse al momento de enfrentarse a un texto escrito.

La primera aproximación al texto por parte de la docente, primero leído y luego narrado con soporte de material concreto, permitió conectar el texto con el disfrute, con el vínculo humano que facilita la conexión afectiva y que habilita e invita al intercambio, más allá de la obligación de leer para aprender y sacarse una buena nota, favoreciendo también la visualización del texto. Asimismo, en el análisis de la propuesta de evaluación parece importante reparar en que la opción de reconstrucción del texto a través de la dramatización no fue elegida por nadie. Sin dudas que este aspecto parece bien interesante al momento de analizar las prácticas de enseñanza y también las de aprendizaje, en este vínculo de retroalimentación que se intenta optimizar a través de preguntas que posibiliten la reflexión.

Al momento de indagar con los niños y niñas las razones por las cuales nadie tomó esta opción, a través del intercambio oral se pudo reparar en que ellos mismos admiten que es con el papel donde ellos se sienten más seguros al momento de dar cuenta de lo que saben, quizás porque ese es el medio con el que se encuentran más familiarizados. El cuaderno y el formato papel, si bien es el que describen muchas veces como el más cansador, difícil o aburrido, es lo que les da más seguridad y también satisfacción al momento que advierten avances en sus propios procesos.

La actividad de collage, de la cual todos participaron, la admitieron como una posibilidad, pero quizás no tan formal o válida como el texto escrito y quizá también por ello quisieron escribir sobre la ventana de papel. Esta percepción del alumnado da cuenta de todos los preconceptos que podrían estar limitando de alguna manera las posibilidades de desplegar estrategias a la hora de aprender y de enseñar, y que seguramente, de forma casi imperceptible, la escuela podría estar grabando a fuego en las subjetividades.

Lo interesante de lo vivenciado es la posibilidad de hacerlo explícito de modo que se transforme en tema de conversación entre niños y docentes. Poder hablar de estas temáticas habilita la posibilidad de reparar en estos temas y vencer temores, derribar prejuicios y flexibilizar miradas ya no solo de docentes, sino de estudiantes y de la comunidad toda en la medida en que se tomen estas instancias para devolver y compartir también con las familias.

Con respecto a la “oralización” de la lectura, la mayoría pudo leer más de un texto; leyeron palabras; otros, oraciones; y algunos leyeron un texto o varios.

La posibilidad de realizar varios ensayos en un ambiente en el que eran escuchados por otro, sin la presión de leer frente a toda la clase, permitió que la mayoría de las duplas de trabajo se apoyaran y se retroalimentaran con comentarios motivadores. En el proceso de “oralización” de la lectura de un mismo texto, cuando se repetían los ensayos al menos tres veces, los niños pudieron observar que su modo lector mejoraba. Del intercambio colectivo en el momento de evaluar la capacidad de cada equipo para trabajar, organizarse y resolver conflictos emergentes, se vio que nadie eligió participar de la propuesta de dramatizar el texto. Hubo quienes mencionaron factores como la vergüenza o el temor al ridículo ante la posibilidad de no recordar la trama de la narración. Frente a esto y a



lo observado por las docentes acerca del taller de evaluación para dramatizar el texto, un niño propuso la posibilidad de realizar una animación del mismo con la aplicación *PicPac*. La posibilidad de realizar un fotomontaje para dramatizar el cuento a través de dicha aplicación, permitiría que quienes desearan participar no se sintieran tan expuestos, dado que se utilizan fotos y existe la posibilidad de grabar la voz de un narrador que podría leer el texto. Dicha propuesta fue aceptada por todos, lo cual sorprendió gratamente a las docentes no solo por la pertinencia del recurso, sino por el nivel de compromiso asumido por los niños que ante la negativa a aceptar una de las propuestas de evaluación, eligieron otra similar que se acercaba más a sus intereses y posibilidades.

A modo de cierre...

Por todo lo expuesto, la pregunta orientadora de la actividad está abierta, inquieta y ávida de seguir buscando estrategias y posibles respuestas, de forma de caminar hacia una educación cada vez más justa y accesible para todos y todas, y no solo para algunos.

La lectura y la escritura son aún los medios privilegiados por muchas escuelas para acceder a las propuestas de enseñanza, así como para dar cuenta de los aprendizajes o procesos mentales realizados por los aprendientes. En general, el profesorado solicita al estudiantado que dé cuenta por escrito de cómo pensó o cómo resolvió las tareas, haciendo especial hincapié en que las propuestas sean pensadas en solitario.


Para aquellos niños que aún no acceden al texto escrito y no logran leer y/o escribir, enfrentarse cotidianamente a que el acceso a la mayoría de

las actividades es a través del texto escrito podría generar situaciones de mucha frustración y la necesidad de evitar la tarea, haciendo que finalmente estas situaciones puedan ser confundidas o disfrazadas como problemas de atención, inquietud, mal comportamiento. Esto podría aniquilar toda motivación o curiosidad ante cualquier posible temática de estudio o disfrute. Es así que el texto escrito y su lectura, tal como ha ocurrido en el grupo en el que se ha intervenido, podrían transformarse en una barrera que en la frecuentación y sistematización de lo escolar podría reforzar el rechazo, haciendo que muchos niños ni siquiera deseen intentar la lectura de un texto, con el desencanto y el desinterés consiguientes.

La posibilidad de presentar textos andamiados, especialmente seleccionados por la docente a través de propuestas que ofrezcan diferentes formas de acceso a la lectura, podría abrir una ventana de oportunidad sobre la lectura y la escritura, confiando en que solo partiendo de allí y despertando la curiosidad, leer dejaría de ser tan solo una obligación y quizás por añadidura el texto dejaría de correr el riesgo de transformarse en barrera para convertirse en una ventana de oportunidad para el aprendizaje y el disfrute.

Se considera el aprendizaje en estrecha relación con la enseñanza y viceversa, la importancia de lo vincular y del deseo por aprender y por enseñar, de reparar en preguntarse no solo qué aprende o por qué no aprende el niño o el adolescente, sino de reflexionar siempre acerca de cómo se debe enseñar para que el alumnado mejore sus aprendizajes. Por ello, el papel de los enseñantes así como su entusiasmo por la tarea serán determinantes en dichos procesos.

Entusiasmo, compromiso, curiosidad, capacidad de escucha, de preguntar y preguntarse, de cuestionar lo naturalizado, de jugar, serían algunos de los conceptos clave en este vínculo entre el enseñar y el aprender. Basta con detenerse y observar la actividad lúdica y espontánea de los niños y niñas en las aulas para concluir, sin mayor lugar a dudas, que enseñar y aprender son cosa seria y que, por ende, se deben llevar a cabo muy en serio. Por ello no se debe correr el riesgo de atentar contra la espontaneidad, el movimiento, la curiosidad y la creatividad lúdica, que son el motor del deseo y los combustibles necesarios para alimentar los engranajes de todo aprendizaje y toda enseñanza.

Es responsabilidad docente cuidar siempre que la cosa seria no se transforme en seriedad inerte, pues toda enseñanza y todo aprendizaje pasan por el cuerpo, el deseo, la motivación, porque todo aprendizaje implica un cambio no solo en las estructuras mentales, sino en el sentir, el pensar, en el ser y en el estar en el mundo. Por ello, quienes crean haber conseguido la seguridad de una certeza a través de respuestas únicas y definitivas se alejan del camino, ya que en este recorrido del enseñar y del aprender, cada respuesta abre la puerta para la llegada de infinitud de nuevas preguntas. Seguir andando y cuestionándonos, esa podría ser la única respuesta posible, de manera de continuar caminando hacia a un futuro en el que ya no se hable de educación más o menos inclusiva, sino simplemente de educación. 

Referencias bibliográficas

- ANEP, CEP, República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANIOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2017): *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BORSANI, María José (2018): *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1987): *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2011): *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- GALEANO, Eduardo (1993): *Las palabras andantes*. Montevideo: Ediciones del Chanchito.
- MESSIOU, Kyriaki; AINSCOW, Mel (2014): "La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 446, pp. 42-45.
- ROVIRA LLOBET, Marta (2014): "La visualización, una estrategia lectora" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 446, pp. 23-25.
- SKLIAR, Carlos (2017): "La educación no debe reducirse a formar empleados" en *IISUE UNAM oficial* [Archivo de video, 27 de abril de 2017]. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=btV_w2jqKCE
- SKLIAR, Carlos (2018): *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.