

Primera Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial

De agosto de 2009 a agosto de 2010 simultáneamente en todo el país en las sedes de OSDE de cada jurisdicción.
Sede central: Leandro N. Alem 1067 2° subsuelo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Encuentro inaugural

“Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir”

10 de agosto de 2009 a las 16. Con la participación de María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar. La actividad se realizó en homenaje a la Dra. Berta Braslavsky. Coordinación del panel: Silvia González.

Silvia Storino¹

Buenas tardes. Estamos muy contentos y muy felices de poder dar inicio hoy a la Cátedra de Alfabetización Inicial. Les damos la bienvenida a todos los colegas que a lo largo de todo el país están en este momento compartiendo este espacio, rompiendo las barreras del espacio y unificándonos en el tiempo. Esto es algo que nos pone muy contentos y además nos desafía a construir en esta cátedra un espacio de reflexión y pensamiento colectivo. Quería dedicar dos o tres minutos, lo menos que pueda (para dar lugar a la expresión del panel), a compartir con ustedes cuál es el sentido de esta Cátedra.

En principio, contarles que desde el Ministerio de Educación se ha elaborado un Plan Trienal para la educación obligatoria que abarca desde este año hasta el 2011. En él se expresan las principales políticas educativas pensadas para cada uno de los niveles. Dentro de las políticas para la Dirección de Primaria está fuertemente instalada la necesidad de fortalecer las políticas de enseñanza. Y, dentro de las políticas de enseñanza, encuentra un lugar importante y fundamental la consolidación de una política de alfabetización inicial en el país.

Vamos a dedicar dos o tres minutos a tratar de comunicarles o de pensar qué significa para nosotros llegar a constituir una política pública de alfabetización inicial. Si uno pudiera dividir las intervenciones en dos tipos, podría decir que le cabe la responsabilidad al Estado nacional de generar las condiciones materiales para que las escuelas puedan emprender el desafío de que todos los niños y todas las niñas de nuestro país puedan aprender a leer y escribir. ¿Cuáles son las condiciones materiales? Básicamente la distribución de bienes, de libros y de recursos que, en verdad, desde el 2004 el Ministerio viene haciendo muy fuertemente en todo el país. La verdad es que toda la política editorial del Ministerio, la distribución de libros, ha crecido de una manera muy importante, siendo uno de los países de América Latina con mayor distribución. Esto es, generar esas condiciones necesarias y no suficientes como para que se produzca un verdadero aprendizaje. Y ahí estaríamos hablando de condiciones, de lo que nosotros llamamos generación de condiciones simbólicas, para que las escuelas puedan llevar

adelante esta misión alfabetizadora que, por otro lado, la escuela tiene inscripta desde su mayor tradición histórica. Y con esta generación de condiciones simbólicas hacemos referencia a fortalecer todos los espacios de desarrollo profesional que tanto el Ministerio Nacional como los Ministerios Provinciales tienen como responsabilidad, la producción de documentos de apoyo, el incentivo a los espacios de discusión, de reflexión y al intercambio de experiencias.

Ahora bien, ¿por qué nosotros consideramos importante dedicar este esfuerzo que, no cabe la menor duda, significa esfuerzos económicos, además de recursos materiales, de personas? ¿Por qué es importante hacerlo? Y la verdad es que cuando pienso en la alfabetización inicial desde el momento en que a cada uno de nosotros, en términos de docentes, esto se nos impone como reflexión, me vienen a la cabeza imágenes de una película que vi después de que esto fuera para mí una preocupación; quizá uno en las imágenes a veces encuentra eso. El arte hace referencia a una síntesis que a veces uno en palabras no puede comunicar. Y esa película es “Estación Central”. Hay unas imágenes, unos primeros planos cuando empieza la película, allí, en esa estación donde circulan miles de habitantes de un Brasil diverso, plural, desigual. Y, en el medio de ese caos de ciudadanos que van y vienen, en un cajoncito de madera que hace de silla y en otro que hace de mesa, hay una protagonista de la película que después uno se enterará que es una maestra jubilada que se gana la vida, porque por supuesto la jubilación nunca alcanza, en Brasil tampoco, y se gana la vida escribiendo cartas para esos centenares de miles de analfabetos que se las dictan. Y ahí, en cada uno de esos rostros -porque la película es muy fuerte en este sentido, son primeros planos de rostros-, uno encuentra la experiencia más viva y descarnada de lo que es quedar fuera de la escritura y de la lectura. Tan claramente descarnada, expresada en la esperanza de cada uno de esos sujetos en comunicarse con sus familias y en la traición que provoca quien escribe por ellos. Porque esa que escribe por ellos tira las cartas y no las manda. Hasta que, como en toda película, sucede que alguien (en este caso un niño) provoca en esta maestra jubilada la duda de qué hacer con esta carta. Y esta protagonista recorre con el niño un itinerario, y como todas las películas que son de viajes transforman a sus protagonistas, creo que

¹ Directora Nacional de Educación Primaria.

básicamente esta maestra queda transformada por el contacto con un Brasil profundo, con un Brasil muy paradisíaco, muy desconocido, muy intercultural. Entonces, cada vez que pienso por qué es necesaria la alfabetización veo los rostros de los excluidos, veo el rostro de la injusticia social, veo el rostro de una América Latina con el dolor, y entonces pienso el lugar de la escuela como espacio democratizador, el lugar de la escuela como aquel lugar que lucha contra lo inexorable. Y pienso en una infancia que no quede representada en esos rostros de “Estación Central”.

Si bien sabemos que nuestro país no tiene ese recorrido, nosotros no tenemos esos niveles de analfabetismo adulto que tiene Brasil, sí sabemos que tenemos hoy un problema, y que si tenemos en cuenta esa escuela que nace tan íntimamente ligada a la idea de la alfabetización, una escuela que tiene inscripta en su propio origen, en su propia carne, la idea de que todos tienen que aprender a leer y escribir, hoy tenemos algún interrogante al respecto.

Sabemos que los índices de repitencia de nuestras escuelas están altos, tan altos como rondando casi el 10%, el 8% y pico el nivel de media nacional. Y sabemos que la sobreedad supera los dos dígitos, y esa sobreedad supera los dos dígitos básicamente por dos fenómenos: uno es optimista, por esa capacidad que tiene la escuela de volver a incluir a aquellos que se fueron; uno pesimista, en términos de que la repitencia nos está ocasionando sobreedad y sabemos que eso significa estar a las puertas del abandono, mejor dicho de la exclusión más que del abandono, y la exclusión educativa está íntimamente ligada a la exclusión social.

Entonces, yo quisiera que en nuestras mentes, cada uno de nosotros, cuando podamos transitar esta Cátedra, siempre volvamos a las imágenes de nuestros chicos, de la alegría que supone aprender y de la frustración que para maestros y chicos significa no lograrlo. Porque eso nos pone siempre -en este caso hablo en nombre del Ministerio y de los colegas que hoy en diferentes provincias pueden estar compartiendo este espacio-, en la responsabilidad de que la escuela vuelva a recuperar ese lugar en el que todos aprendan y podamos garantizarle a cada uno de nuestros chicos o chicas, no importa en qué lugar estén ni de qué familia vienen, posibilidades de acceder a la herencia cultural, en este caso, a la escritura y a la lectura.

Una palabra más que me parece importante. Pensaba también que así como la escuela se constituye históricamente con esta misión alfabetizadora por lo menos en Argentina, también hay algo de la identidad del trabajo docente que está unido a la posibilidad de enseñar. ¿Y qué pasa con esa identidad del trabajo cuando esa posibilidad de transmisión se ve afectada? Yo creo que haríamos bastante por reconstituir parte de la identidad del trabajo docente si lográramos consolidar un conjunto de saberes que nos permitan que esa misión sea realmente efectiva. Yo, en este caso, soy

obstinadamente optimista, porque creo recuperar en mi palabra los esfuerzos, los saberes y las experiencias de una escuela argentina que luchó y lucha en gran cantidad de maestros por lograr hacer efectiva la inclusión. Y una inclusión que no es solamente una inclusión porque estén en la escuela, sino una inclusión que hace referencia básicamente a la confianza y a la apuesta de que todos pueden aprender. Esa no es una apuesta de orden técnico. ¡Nada más que la es! Y esta Cátedra va a tener que ver mucho también con poder discutir modalidades de transmisión en sentido amplio. Es básicamente una apuesta política... Yo releía *El Grito Manso*, o algún escrito de Freire donde decía: “No se puede discutir la educabilidad de los sujetos porque el hombre en tanto incompleto puede aprender.” Y yo asumo esa perspectiva. Asumo la perspectiva de que si tenemos un problema en las formas de transmisión, ha llegado la hora de tomar el toro por las astas y mirar esos fenómenos de transmisión y defender fuertemente el derecho de todos nuestros chicos a aprender. En este caso, discutiremos en términos de los procesos de lectura y escritura y todos aquellos que sean necesarios.

Les cuento dos características de esta Cátedra: va a significar, por un lado, ciertos encuentros periódicos que van a ir siendo anunciados. Oficialmente, digamos, la clase N° 1 va a ser en septiembre, fines de septiembre. Ustedes van a recibir la información de toda la propuesta de la Cátedra en ese momento, y allí tendremos un momento más particular para contarles cómo pueden cursar la Cátedra. Pero básicamente tenemos estos espacios que agradecemos infinitamente a OSDE, más la posibilidad de conectar al país en esta experiencia, y le sumaremos, hacia fines de septiembre o principios de octubre, cuando un salto tecnológico y un “santo” tecnológico nos permita tenerlo, un espacio virtual que nos comunique también por medio de una página y ahí tendremos otros espacios interactivos, si salto y “santo” coinciden, esperamos que sí. Para nosotros la capacitación –tal como sostenemos con Margarita Marturet, que es la Coordinadora del Área de Capacitación, a quien le agradecemos también aquí y en voz alta esta propuesta de desarrollo compartido–, es un espacio de pensamiento, es un espacio de argumentación, de parar la pelota, un paréntesis de la tarea cotidiana, para volver a pensar, para reflexionar e intercambiar. Esperamos que esta Cátedra pueda ser eso, un lugar para la argumentación, un espacio para ser agenda nacional de las preocupaciones.

Y con esto voy a cerrar. Nosotros vamos a tratar de abordar de tres maneras diferentes los contenidos que tienen que ver con la **alfabetización inicial**, si me permiten decirlo de una manera un poco íntima. Una dimensión es una **dimensión político-cultural** de la alfabetización, es pensar qué significan los procesos de alfabetización en estos tiempos, en estos tiempos contemporáneos que seguro no son los del origen de la escuela, donde las prácticas de lectura y escritura seguramente tenían una connotación distinta a la que tienen hoy, porque

tenemos otras infancias, porque tenemos otras formas de comunicación, porque la tecnología altera de alguna manera estos procesos educativos en la escuela y porque tenemos nuevas formas de escolarización. Pensar un poco en la sociedad en la que estamos es lo que va a intentar hacer esta dimensión de contenidos.

La otra dimensión es una **dimensión más pedagógica**, que es ubicar los procesos de alfabetización al interior de la escuela, al interior de estas nuevas condiciones de escolaridad, en los debates necesarios entre alfabetización e inclusión social.

Y una **dimensión didáctica**, la cual trataremos de poner aquí como espacio de la pluralidad de todos los enfoques, si me permiten esa palabra, no sé si es la más adecuada. Bueno, todas las formas de entender estos procesos alfabetizadores desde múltiples referentes que nuestro país tiene, por suerte, y que trabajan tanto en la producción académica como en el espacio cotidiano de la escuela.

Voy a cerrar con una frase que aprendí de Martí. Martí decía: “no hay realidades imposibles sino hombres incapaces”. Si Martí me permitiera semejante nivel de exabrupto, yo diría: No hay aprendizajes imposibles, hay pedagogías que quizá aún no son capaces de dar respuesta a que todos puedan aprender o, quizá sí, y lo único que nos falta, o en ese camino vamos, es fortalecer y sistematizar esos saberes de manera que, verdaderamente no me cabe la menor duda de que es así, que todos pueden aprender. Pero necesitamos una pedagogía y, en este caso, una política pública que asuma una pedagogía que permita que efectivamente todos, absolutamente todos, puedan aprender.

María Luz Flores²

Más allá de las querellas, una de las educadoras de mayor trayectoria en la investigación aplicada referida al campo de la alfabetización fue, sin duda, Berta Braslavsky. Ella sostuvo que la educación achica diferencias, esas que son injustas... Sus esfuerzos por compartir el lenguaje oral y escrito, con todos los sectores sociales, formaron parte de su militancia en el contexto de políticas educativas inclusivas y de la alfabetización en la región. Podemos decir que muchos de sus colaboradores de hoy seguimos procurando crear ambientes ricos en prácticas orales, de lectura y escritura en las escuelas.

Vine hoy a compartir con ustedes este hito, o rito de iniciación de la Cátedra y dado que, seguidamente expondrán dos especialistas en la materia y continuarán otros, en encuentros sucesivos, centraré mi presentación en algunas experiencias docentes que intentaron - e intentan - tener carácter *formativo* en torno a las “Prácticas apropiadas para el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños” (título del documento de la IRA y la Asociación Nacional de Lectura en Estados Unidos, 1998).

Un grupo significativo de capacitadores está abocado hoy a la formación de maestros y profesores. En la ciudad de Buenos Aires y en otros puntos del país, algunos tuvimos la oportunidad de trabajar con Berta Braslavsky; hemos estado por más de diez años bajo su dirección académica. Y de este “encuentro” con Berta - a veces no buscado, sino solo por el derrotero de la vida que uno transita - quería señalar *los efectos* que tuvo el trabajo compartido con ella en distintos ámbitos de formación docente.

² La Licenciada María Luz Flores, que es Profesora en Ciencias de la Educación, realizó estudios de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores y ha cursado una postulación en Alfabetización Inicial con énfasis en la comprensión. Formó parte como investigadora externa del equipo de investigación sobre “Fracaso escolar, repetidores”, proyecto dirigido por la Dra. Berta Braslavsky. Ustedes saben que esta Cátedra lleva el nombre de Berta Braslavsky, y le hemos encomendado además a María Luz rendir, materializar el homenaje a Berta en función de la amplia historia de trabajo que ella ha tenido con Berta. Les decía que este proyecto “Fracaso escolar, repetidores” fue dirigido por la Dra. Berta Braslavsky y también por nuestra querida Elba Vera, en el marco del programa de la zona de acción prioritaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires conjuntamente con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. María Luz trabaja como capacitadora en el programa “Maestro más maestro” de la zona ZAP del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y actualmente integra también el equipo de capacitadores del proyecto de capacitación situado en Alfabetización Inicial, que es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional.

Una de las cuestiones que quería también señalar es *el estudio*. El estudio entre maestros, profesores, estudiantes universitarios y graduados con una especialista de su talla, puede entenderse como un hecho social conmovedor. A ver, ¿por qué digo esto?, porque *lo social* de la *alfabetización* me parece que es invisible a primera vista y se hace visible, se visibiliza, en tanto se la estudia (como campo problemático).

A esta altura creo que no podemos negar que para entender cómo funciona el mundo social en el que nos toca vivir y enseñar hace falta echar mano, ojo y mente a algunas teorías. Una es la Sociohistórica, Sociohistórica Cultural, de base material, de base marxista. No deberíamos temer, estudiar a pensadores y teóricos como Bourdieu, como Engels, como Marx, como Luria, como Vigotsky, como Coll, Bruner, Blanck y Braslavsky, entre otros. Enumero autores que si bien no están censurados, parece no estar siempre a disposición en el estudio que hacemos los maestros. Saber y estudiar el lenguaje y su práctica de la enseñanza, a veces nos hace mejores maestros, mejores docentes. *Entender lo que se enseña* permite argumentar, justificar lo que hacemos los docentes y, revisar el resultado de nuestras propuestas. Es un poco esto que planteamos siempre como: “la acción consciente y deliberada”, que nos permite controlar mejor los efectos de nuestro quehacer.

En el marco de la teoría Sociocrítica, los docentes que trabajamos con Berta pudimos poner en revisión los efectos de nuestras propias acciones. Aunque la teoría no nos da *la* respuesta, nos permitió pensar nuestro *métier*, problematizar la relación que existe entre algunas propuestas que nos hemos planteado y sus consecuencias. Entre algunas de las preocupaciones, apareció la cuestión de la edad de los alumnos y el grado en que cursan. Berta había llevado a cabo una experiencia con Elba Vera en una escuela hogar de la provincia de Buenos Aires. Dirigió una experiencia en la que los chicos cursaban sus estudios, su escuela primaria, agrupados por edades, no por dominios. Más allá de sus diferentes puntos de partida, los que se mencionan en varios documentos curriculares y orientaciones, esta experiencia intentó, llevar a la acción, ese agrupamiento por edades. Después, si hay tiempo, les cuento algunas cuestiones que aparecieron ligadas como beneficios y problemas, en torno a dicha experiencia.

Hoy, un observable en el contexto de los cursos, talleres y laboratorios que hemos promovido durante los últimos años, es que *las frases y quejas repetidas* sobre lo que hacen o dejan de hacer los alumnos, a lo que no le prestan atención los estudiantes... comenzaron a verse *interpeladas*. Allí donde había una imagen, una representación sobre el problema puesto en los alumnos, esta representación firme, empezó a instalarse algo que podríamos llamar una fisura, una duda, un conflicto, en definitiva, un *problema* pero de nuevas dimensiones. Entonces, yo podría dar cuenta, junto con mis muchos

compañeros, de que la experiencia que llevamos a cabo de capacitación en servicio con muchísimos docentes fue virando: de un principio en el que mirábamos qué hacían o no hacían nuestros alumnos, qué hacían los chicos; de mirar mucho, de pensar el cómo se llevaban a cabo estos aprendizajes por parte de ellos, fuimos pasando, poco a poco, a mirarnos a nosotros mismos. En este mirarse, sin perder de vista la relación (con los alumnos, el conocimiento y el contexto) maestros, coordinadores, capacitadores, directores, escuelas, empezamos a vivenciar que no corríamos riesgos al hablar de lo que sabemos menos o directamente no sabemos; a veces no tenemos idea de ciertas cuestiones o problemas que, sin embargo, están presentes. La famosa “reflexión sobre las prácticas docentes” pudo empezar a revisarse en el medio de intercambios, discusiones sobre lo que hacemos - o hacen otros - con los alumnos en el aula. Y en ese contexto de diálogo, reflexión y problematización *con otros*, empieza a desarrollarse, empieza a posibilitarse la revisión de algunos supuestos con los que llevamos a cabo nuestra tarea. Nadie puede -es algo que planteaba Berta y muchos otros autores- nadie puede transformar el mundo en total soledad, sino a través de la actividad conjunta y, en lo posible, cooperativa. Berta decía: *A las escuelas de va a aprender*. Bueno sí, a aprender (un braslavskiano diría que se va esencialmente a aprender a leer y a escribir) pero lo que inmediatamente nos hizo observar (y precisar mejor) es que *a la escuela se va a aprender a pensar*. ¿A pensar en qué? En aquello en lo que antes no habíamos pensado.

El contexto escolar promueve de este modo novedades, nuevas experiencias y reflexiones para todos y cada uno, más allá de su edad y de su punto de partida. Creo que nosotros también estamos pudiendo pensar lo nuevo, lo otro, aquello en lo que antes no habíamos reparado.

En la llamada tríada didáctica decimos que hay un sujeto que aprende, un objeto del conocimiento y un maestro mediador que pone a disposición ese objeto o recrea una situación social para la mediación en el aula. En este aprender a pensar, no sólo se tiene en cuenta el recorrido de la alfabetización de los niños en edades tempranas, sino la influencia decisiva del contexto en el que este proceso de larga duración tiene lugar, el recorrido de los niños y nuestras acciones con ellos.

Para ir cerrando, de nuestra preocupación por entender lo que se lee, y cito aquí los títulos de los textos escritos por Berta Braslavsky, pudimos ir pasando a querer entender lo que se enseña. Y este *enseñar* es un concepto que, en los términos Tharp y Gallimore, significa *ayudar al mejor desempeño de los otros*, entonces, es entender lo que se enseña junto a otros. Sabemos que las experiencias no son en sí mismas transferibles y que cada uno aprende lo suyo de su experiencia. Pero esta experiencia es en contextos sociales, es eminentemente social. Existe esto que la teoría ha dado en llamar la construcción social del conocimiento. Vuelvo a este hecho

conmover de haber podido trabajar junto a Berta, que tuvo que ver con su vehemencia, su fuerza, su pasión. Yo conocí a Berta en el año '95, cursé con ella el Seminario que recién mencionó Silvia, y al tiempo, fui convocada de la mano de Lucía Natale y otros compañeros. También fuimos convocados por Elba Vera para participar en unos primeros proyectos de escritura y de capacitación. Berta se mantuvo activa de mente y de cuerpo. Recordamos anécdotas varias sobre su búsqueda de hacer ejercicios físicos para no perder la agilidad. Se pasó su vida luchando por una educación de calidad. Creo que puso delante de la técnica pedagógica, a la que también prestó atención, la política educativa de inclusión social.

La preocupación de su equipo de colaboradores de hoy sigue, en este intento de recreación de la didáctica en las aulas e, intenta sostener también una posición (político/ideológica) en los cursos. Tenemos una conversación permanente entre los compañeros que trabajamos en el programa ZAP, entre otros temas, tratamos sobre todo: el *no obligar al otro* a implementar cuestiones que están en los libros, una posición contraria a las obligaciones. Me parece que tenemos una mayor preocupación por crear conciencia, el desarrollo de la toma de conciencia. Creo que nuestros esfuerzos están dirigidos a aportar en ese sentido.

Delia Lerner³

Ante todo, quiero celebrar la iniciativa del Ministerio de Educación porque la creación de una Cátedra de Alfabetización Inicial jerarquiza este problema, en el cual muchos de nosotros –quienes hablaremos hoy y seguramente también muchos de ustedes que están escuchando en diferentes lugares del país– estamos empeñados desde hace décadas.

³ Es Licenciada en Ciencias de la Educación y ha realizado estudios de posgrado en Lingüística. Es investigadora en Didáctica de la Lectura y Escritura –así como en Didáctica de la Matemática– y ha dirigido diversos estudios en ambas áreas, tanto en Argentina como en Venezuela. Actualmente, dirige una investigación inter-didácticas sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje (Proyecto UBACyT – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – FFyL / UBA). Es profesora titular de Didáctica del Nivel Primario en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y profesora del seminario “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje. Estado de la Investigación” en la Maestría de Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Ha dictado seminarios de posgrado en la Maestría en Didáctica (FFyL) y en la Maestría de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, así como en instituciones universitarias de otros países latinoamericanos. Tiene una vasta experiencia en formación continua de docentes, ámbito en el cual ha dirigido diversos programas en Argentina y en Venezuela y ha asesorado proyectos en Brasil. Asimismo, ha sido consultora del Ministerio de Educación de Brasil para la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales.

A pesar de los muchos esfuerzos, trabajos, proyectos e investigaciones que vienen desarrollándose desde hace no menos de treinta años en América Latina, el problema sigue planteado. Sin duda hemos avanzado, sin duda sabemos mucho mejor cómo abordarlo, pero estamos aún lejos de poder resolverlo completamente. Es un hueso difícil de roer y chocamos con obstáculos que no son fáciles de superar. Precisamente por eso me parece crucial la intención expresada en el título de esta mesa, porque se trata de poner en primer plano el derecho de todos los chicos a leer y escribir, de subrayar que es responsabilidad de la escuela pública hacerlo vivir en la escuela.

Para abordar la cuestión voy a entrelazar diferentes miradas: la mirada político-educativa, la mirada pedagógica, la didáctica y la institucional. Y como el tiempo es tan escaso voy a centrarme sólo en algunos aspectos de la lectura, aunque también haré alusiones a la escritura.

En primer lugar, cuando pensamos en la Alfabetización Inicial, ¿qué queremos decir con “el derecho de aprender a leer y escribir”? ¿Se trata sólo de que los chicos *aprendan las primeras letras*? No, seguramente no se trata sólo de esto, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional.

¿De qué se trata entonces? Se trata de **hacer presentes en la escuela, desde la Alfabetización Inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido.**

¿Por qué y para qué leemos y escribimos los que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas? Presentar una versión de las prácticas de lectura y escritura que permita a todos los niños apropiarse de su sentido es fundamental, porque es este uno de los aspectos en los que se muestra fuertemente la diferencia entre las experiencias escolares de los chicos, y son diferencias que lamentablemente se convierten en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias escolares.

Algunos niños pertenecen a familias en las cuales las prácticas letradas son constantes y diversas. Otros pertenecen a familias cuyas prácticas de lectura y escritura son más circunscriptas. Están vinculadas, por ejemplo, con el oficio del padre o de la madre, o son sólo escrituras domésticas (listas del mercado, mensajitos, etc.). Aclaro que, en algunos casos, estas prácticas circunscriptas permiten avances muy considerables en la comprensión del sentido. Entre los muchos casos que podría citar, siempre recuerdo el de Rosa María, una nena que cursaba primer grado en un barrio muy marginal del área metropolitana de Caracas y que al ingresar a primer grado escribía casi alfabéticamente. Cuando hicimos las entrevistas con la familia, supimos que durante todo ese año la mamá de Rosa María estaba haciendo un curso de peluquería, que necesitaba practicar y lo hacía con su hija como “cliente”.

Mientras la mamá la peinaba, la nena sostenía una revista de peinados; la mamá leía cada instrucción en voz alta siguiendo el texto con el dedo y la nena seguía su lectura. Esta experiencia, realizada diariamente durante un período prolongado, había permitido no sólo que la niña avanzara notablemente en la apropiación de la escritura sino también que comprendiera que la escritura estaba vinculada con la vida. Que podía servir para propósitos muy precisos y vitales.

En otros casos, la participación en actos de lectura y escritura en el hogar es menor y no alcanza para favorecer un avance importante de los chicos en la comprensión del sentido del lenguaje escrito y en la apropiación de los principios que rigen el sistema de escritura –dos cuestiones que, por cierto, es imposible separar–. Es responsabilidad de la escuela que todos los alumnos puedan comprender este sentido y apropiarse de las más diversas prácticas de lectura y escritura que son socialmente relevantes y también personalmente significativas.

Quisiera en este momento cederle la palabra a Michèle Petit⁴, quien señala: “Cuando vivimos en países democráticos, aquellos en los que delegamos el poder son responsables de permitir a cada cual el ejercicio de sus derechos culturales. Entre estos derechos, figura por supuesto el derecho a la educación, al aprendizaje de la lengua en particular, esa lengua que puede constituir una temible barrera social. Y también, en un sentido más amplio, el derecho al saber y a la información bajo todas sus formas, incluso aquellas que se sirven de nuevas tecnologías. Pero entre esos derechos existe también el de descubrirse o construirse, a partir de un espacio propio, de un espacio íntimo. El derecho a compartir relatos, metáforas que los seres humanos se han transmitido desde hace siglos o milenios, el derecho a compartir textos o descubrimientos que acaban de ver la luz en el otro extremo del planeta o en una ciudad cercana. Todo esto es parte integrante de nuestra humanidad misma y, en mi opinión, contribuye a la democratización de la sociedad.”

Desde nuestra perspectiva, el derecho a incorporarse a la cultura escrita, a ingresar en el mundo literario y en el mundo del saber a través de la lectura, puede y debe estar presente desde el comienzo de la escolaridad, desde el nivel inicial. Y lo mismo ocurre con la posibilidad de leer críticamente la prensa, lo cual reviste una importancia extrema en la actualidad en la que los medios de difusión masiva tienen un poder tan grande.

Fíjense lo que en este sentido nos dice un obrero francés⁵: “No puedo decir que en verdad haya tenido grandes lecturas. No podría hablar de Sartre o de

otros como él. [No podría hablar de Sartre, pero sabe de este pensador y de su relevancia en la cultura] Esas son personas a las que sólo puede admirar uno por sus ideas, pero nunca los leí. Más bien me encerré en el periódico, aunque no en uno cualquiera porque a mí nunca me harían leer Le Figaro que es uno de los periódicos más conservadores. En realidad no sé si sigue existiendo pero supongo que sí. Es demasiado tendencioso, dice demasiadas mentiras. **La lectura debe aportarte algo que no conoces y que te permita esperar un mundo mejor. Debe abrirte puertas hacia nuevos horizontes (...).** Para mí la lectura no puede ser únicamente un pasatiempo, como el deporte o la conversación. Debe aportarme algo; y para eso debo compartir la opinión de la persona.”

Ahora bien, se preguntarán ustedes, ¿es posible hacer presentes estas prácticas desde la alfabetización inicial? Sí. Es posible siempre que articulemos diferentes situaciones de lectura y escritura:

Situaciones de lectura

- “a través” del maestro,
- de los niños por sí mismos.

Situaciones de escritura

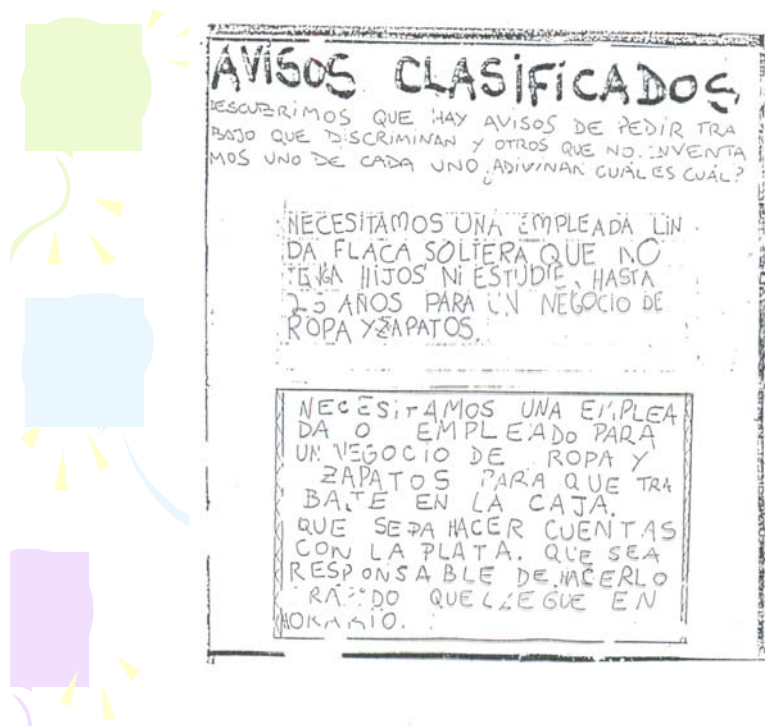
- “a través” del maestro,
- de los niños por sí mismos.

Además, pondremos en acción situaciones intermedias, en las que lectura y escritura son compartidas por maestro y alumnos, donde hay un vaivén entre la lectura del maestro y la lectura directa de los chicos de aquello que están en condiciones de leer por sí mismos.

Veamos un ejemplo referido a la lectura de la prensa, en el marco de un proyecto realizado en primer grado. Analizamos avisos clasificados que ofrecían puestos de trabajo. En primer lugar los leía el maestro y luego fueron objeto de lecturas compartidas -durante las cuales el docente hizo notar algunas abreviaturas, relacionó con la palabra completa y explicó su sentido- y sólo después se plantearon situaciones de lectura directa de los chicos. A lo largo de esas diferentes situaciones de lectura, se discutió permanentemente acerca del sentido de los avisos.

⁴ Michèle Petit (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica. México.

⁵ Michel Peroni (1998): *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, Fondo de Cultura Económica. México.



Los chicos escribieron textos como los que acabo de reproducir, elaborados por parejas. Producciones como éstas –que, por supuesto, han sido cuidadosamente revisadas por sus autores con ayuda de la maestra- son el resultado de muchas discusiones previas que habían permitido distinguir en los avisos leídos aquellos aspectos estrictamente relacionados con el trabajo para el cual se estaba solicitando gente de otros que sólo pueden atribuirse a prejuicios y a formas de discriminación.

Me gustaría ahora ofrecer un panorama del trabajo didáctico en lectura y, en particular, en la **lectura de los niños por sí mismos durante la alfabetización inicial**. Como creo que es de público conocimiento, nosotros tenemos una hipótesis didáctica fundamental: se aprende a leer leyendo. Pero hemos verificado reiteradamente que, para que esto sea posible, es necesario generar ciertas condiciones didácticas. ¿En qué condiciones es posible que lean –y que, al hacerlo, aprendan a leer- los niños que aún no leen en el sentido convencional del término?

CONDICIONES DIDÁCTICAS

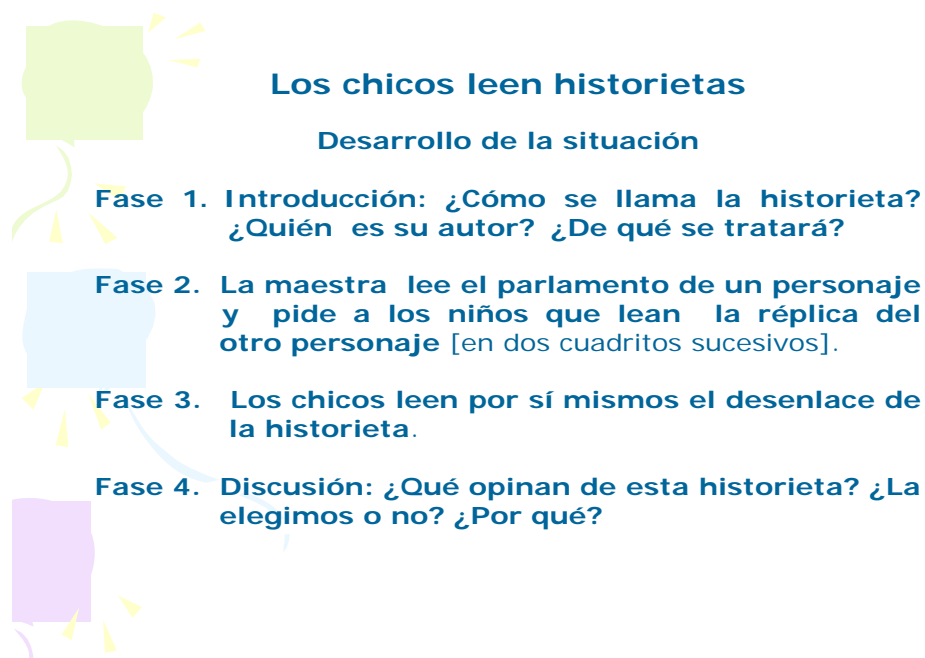
Las situaciones de lectura de los chicos por sí mismos están planteadas de tal modo que el texto resulta más o menos previsible para ellos, porque:

- pueden apoyarse en un **contexto** –imagen, portador, contexto lingüístico- a partir del cual hacen anticipaciones sobre lo que está escrito en el texto;
- disponen de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas:
 - los han construido previamente (por sí mismos o a partir de proyectos anteriores);
 - el proyecto en curso se hace cargo de la **construcción** de conocimientos pertinentes.

¿Qué conocimientos previos son necesarios? En toda situación de lectura por sí mismos durante la alfabetización inicial los niños necesitan disponer de conocimientos previos sobre el género, el portador, el tema, el autor, que les permitan anticipar lo que puede decir en el texto y descartar lo que de ningún modo puede decir. Estos conocimientos no se transmiten oralmente sino que se construyen en la propia práctica de la lectura y la escritura articulando las situaciones antes enunciadas y considerando una condición didáctica general que atraviesa todo lo que

hacemos: **la apropiación del sistema de escritura tiene lugar en el marco de la formación de lectores y escritores, de practicantes activos de la cultura escrita.**

¿Qué quiere decir esto? Voy a dar rápidamente dos ejemplos. Uno es muy antiguo y otro es más reciente. El antiguo es una situación didáctica que está incluida en el Documento de Actualización Curricular N° 2 de la Dirección de Curricula (Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), publicado en 1996:



Quisiera subrayar algunos aspectos de esta situación que es esencial considerar:

- que está orientada hacia un propósito relevante para los alumnos: seleccionar historietas que se desea conservar en la biblioteca del aula;
- que el proyecto contempla otras situaciones previas de lectura “a través del maestro” y de lectura compartida, situaciones que permiten construir conocimientos que serán reutilizados cuando lean por sí mismos historietas, por ejemplo para ubicar dónde está el nombre de la historieta y anticipar cuál es o para localizar el nombre del autor y distinguirlo de los de otros autores.

Es así como en la fase 1, los chicos podrán encontrar respuesta a las preguntas que el maestro plantea de manera bastante rápida porque, como ya conocen a los autores posibles, las alternativas posibles son limitadas –como diría Frank Smith-. Las historietas que se están leyendo pueden ser de Quino, pueden ser de Rep, pueden ser de Sendra o de Fontanarrosa. Tendrán que decidir entonces, simplemente, cuál de ellos es el autor a partir de esas alternativas posibles y recurriendo a los indicios ya manejados o existentes en la clase (por ejemplo: “empieza con la de Renzo, que es mi hermano”).

En la fase 2, lo que hace la maestra al leer el parlamento del primer personaje, es proveer un contexto lingüístico que permite anticipar con bastante exactitud la réplica del personaje que queda a cargo de los chicos.

El hecho de que en la fase 3 se devuelva a los chicos la responsabilidad de leer por sí mismos el desenlace de la historieta muestra un criterio didáctico vinculado con la organización de la clase: la articulación de actividades individuales, en pequeños grupos (parejas) y colectivas es productiva para el aprendizaje, ya que hace posible que los alumnos aborden los contenidos desde una perspectiva personal e interactúen cognitivamente con los compañeros y también dan lugar a una intensa intervención del docente. En este caso –no siempre es así- las actividades se organizan comenzando por una situación de trabajo colectivo y propiciando luego la lectura individual, de tal modo que los chicos asumen la responsabilidad de la lectura cuando tienen ya suficiente conocimiento previo acerca de la historieta como para hacer anticipaciones ajustadas.

Finalmente, en la fase 4 se vuelve a los propósitos: se hace presente el sentido por el cual se está leyendo y la discusión sobre criterios de selección de lo leído.

La situación que acabo de describir –muy rápidamente por cierto, pero ustedes pueden consultarla en el documento citado (<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>)– es sólo una de las diversas situaciones posibles. Podemos caracterizar **tres tipos básicos de situaciones de lectura de los niños por sí mismos**:

Estas situaciones plantean diferentes problemas a los alumnos y es posible establecer progresiones entre esos problemas. Podemos decir que, en general, las situaciones del tipo “qué dice” resultan más difíciles que las del tipo “dónde dice”. Sin embargo, es importante señalar que una situación puede comenzar con una propuesta de un tipo y que el docente puede intervenir durante su desarrollo para acercar los problemas a las posibilidades de los chicos –ya sea planteando problemas más accesibles o más difíciles–.

Todas estas situaciones están fundamentadas en la concepción de la lectura como un interjuego anticipación-verificación: anticipación a partir de los conocimientos previos y de la coordinación entre texto y contexto; verificación a través del reconocimiento de indicios en el texto que permiten verificar o rechazar las anticipaciones. En una formulación originalmente realizada para el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Mirta Castedo señalaba:

“Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias que les permitan confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que **se cree (o se sabe)** que está escrito con la escritura misma.”

Además de sintetizar en esta formulación las condiciones didácticas a las que me referí antes, la distinción entre “lo que se cree y lo que se sabe” encierra un abanico de posibilidades relacionadas con el conocimiento previo que los chicos tienen acerca de qué dice o qué puede decir en el texto, posibilidades que están en la base de la distinción entre los tres tipos de situaciones (*¿dónde dice?*, *¿cuál es cuál?* o *¿qué dice?*) o de los problemas que pueden plantearse en el interior de una situación. Una cosa es encontrar *dónde dice* algo en un texto que es memorizado o en el que estoy casi seguro de

LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

- **¿dónde dice...?** [*lectura de textos memorizados; lectura exploratoria buscando informaciones específicas*]
- **¿cuál es cuál?** [*¿cuál es el cuento que leeré cada día de la semana?, sabiendo cuáles son los cuentos que se leerán y, por supuesto, los días de la semana y su orden*]
- **¿qué dice?** [*qué dice en un texto específico, en condiciones en que NO se sabe qué dice*]

que dice algo -por ejemplo, porque la maestra lo leyó antes- y otra cosa es encontrar *qué dice* cuando tengo pocos elementos para anticipar el significado. El conocimiento previo de lo dicho en el texto es máximo en las situaciones “dónde dice” y es mínimo en las situaciones “qué dice”.

Además, el grado de conocimiento previo que los chicos tienen puede variar mucho en el interior de las situaciones “dónde dice” y “cuál es cuál”. Por ejemplo, entre las situaciones “dónde dice”, el conocimiento previo acerca de lo que está escrito en el texto es máximo en el caso de la **lectura de textos memorizados** (cuando leemos una canción o un poema que sabemos de memoria y de lo que se trata es de encontrar dónde dice eso que ya sabemos que dice).

Cuando se trata de textos no memorizados, hay diferentes casos que **no** involucran el mismo grado de conocimiento de los chicos sobre lo que dice en el texto. En efecto, no es lo mismo:

- localizar algo en un texto que el maestro ha leído previamente y que se conoce mucho (por ejemplo, lo que dice el lobo disfrazado de la abuelita en el diálogo canónico);
- *localizar algo en un texto que el maestro ha leído previamente pero no se conoce mucho (un cuento o una novela nueva para los chicos: en Daylan Kifki: “Estamos fritos, dijo el hermano Roberto”);
- localizar un título en el Índice de una enciclopedia temática o de un recetario **sin saber con seguridad** –aunque disponiendo de fuertes bases para la anticipación- cuáles son los otros títulos (o localizar dónde dice “animales polares”, cuando se está buscando información en un libro que se hojea por primera vez, como veremos en la filmación).

Por otra parte, además del grado de seguridad o inseguridad que se tiene acerca de lo que dice (o puede decir) en el texto, otras **variables** inciden en la diferenciación entre situaciones:

- **las características del texto elegido (enumerativo o “corrido”);**

- **la cantidad y tipo e indicios en los cuales es necesario reparar para llevar a cabo la tarea propuesta.**

Finalmente, voy a recomendarles que lean un proyecto que fue elaborado recientemente en la Dirección de Primaria de la Provincia de Buenos Aires, por el equipo que coordina Mirta Castedo, en el cual está claramente plasmado el propósito de enmarcar situaciones dirigidas a lograr que los niños se apropien del sistema de escritura –es decir, que puedan leer y escribir por sí mismos de manera cada vez más próxima a lo convencional- en la formación de ciudadanos de la cultura escrita.

Este material –que ustedes pueden encontrar en la página web de la Dirección de Primaria⁶– es una secuencia didáctica sobre cuentos de brujas e incluye un “álbum de brujas” dirigido a los alumnos. En una de las actividades, aparecen imágenes de las brujas protagonistas de diferentes cuentos que los niños han leído y se pide a los niños que elijan el rótulo con el nombre de cada una y lo pongan debajo de la imagen correspondiente. Como conocen los cuentos, los alumnos saben cuáles son los nombres y pueden centrarse en reconocer los indicios en la escritura de los rótulos para determinar “cuál es cuál”. En otra página del álbum, aparecen también imágenes de brujas acompañadas por algunas frases –“engorda a los niños”; “es una bruja malvada que come niños”; “habla con el espejo mágico”, etc.- que describen a diferentes brujas de los cuentos leídos y la consigna es: *Marca las expresiones que corresponden a la bruja que aparece en cada figura*. Las expresiones están puestas en un orden que no corresponde al de las imágenes y los chicos tienen que encontrar las expresiones características de cada bruja basándose en los rasgos de los personajes de los cuentos leídos y recurriendo a indicios de lo escrito para verificar o rechazar sus anticipaciones. En caso de que sea necesario, el maestro puede leer sin señalar algunas de las frases para ayudar a los chicos a localizar “cuál es cuál”. Actividades similares se plantean –por ejemplo- con los nombres de las brujas y las palabras mágicas que son típicas de cada una.

El álbum de brujas incluye también situaciones de escritura: anotar inicios y finales de cuentos, copiar frases reiteradas por ciertos personajes, registrar expresiones que marcan el paso del tiempo... Son actividades que –los chicos lo saben- ayudarán a producir el texto que luego escribirán: van a reescribir un cuento de brujas o van a producir una nueva versión de alguno de los cuentos leídos. Mientras escriban, ellos necesitarán recurrir a las actividades previas cuando quieran describir una bruja o citar sus palabras mágicas.

A través de los ejemplos anteriores, he intentado dar una imagen apretadísima de qué estamos entendiendo por articular el aprendizaje del sistema

de escritura y la apropiación de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Sabemos que emprender proyectos como los descriptos es posible pero no es fácil. Supone un manejo del tiempo diferente del que es habitual en la escuela porque en lugar de fragmentar los contenidos o de abrir y cerrar actividades en un bloque o un día, este trabajo requiere que se realicen secuencias de situaciones que se despliegan en un tiempo más o menos prolongado.

En este sentido –y también en otros que no puedo desarrollar aquí, pero sobre los cuales mucho hemos escrito–, trabajar con proyectos didácticos de este tipo supone atreverse a enseñar de una manera diferente de la que está naturalizada en la escuela. Sabemos –gracias a Bourdieu, a quien también ha citado María Luz– que los procesos de naturalización de ciertos modos de actuar son propios de las instituciones, que dentro de ellas se producen fuertes tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Es imprescindible tener en cuenta estos procesos si aspiramos a producir en la escuela transformaciones que contribuyan a la democratización de la educación.

Por otra parte, si queremos que todos los alumnos tengan derecho a formarse como lectores y escritores, parece imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje –es decir, considerar los procesos que los niños desarrollan para apropiarse del conocimiento–, así como propiciar la elaboración de los conocimientos necesarios para abordar los problemas de lectura o de escritura que les pedimos que resuelvan (cuando leen o escriben por sí mismos). Considerar la diversidad de estados de conocimientos de los chicos es sin duda un desafío para la institución escolar porque esto entra en conflicto con la tendencia a la homogeneización que caracteriza a la escuela.

Para abordar estos desafíos, es imprescindible estar acompañado. Es una tarea que no podemos emprender en soledad sino junto a otros docentes. Es un proyecto que podemos asumir: el de hacer vivir en el aula el sentido de las prácticas de lectura y escritura (los sentidos sociales de estas prácticas y los sentidos personales que tienen para nosotros y para nuestros alumnos), al mismo tiempo que rescatamos cada día el sentido de la enseñanza, el sentido del trabajo docente, el sentido de nuestro trabajo como educadores.

6

Buenas tardes, es un verdadero honor -parece una frase un tanto estereotipada pero crean que la siento de corazón- estar en este momento, en esta inauguración antes de la inauguración, pero finalmente primer encuentro con los docentes acá presentes y con muchos otros docentes cuya sola presencia en pantalla ya crea un calorito interesante al corazón. La idea de que nos estamos escuchando a la distancia y que después pensamos intercambiar ideas, también es estimulante y, además, bajo el auspicio de este homenaje a Berta, persona que todos hemos admirado y que mencionamos entre los autores “faro” que orientan nuestra preocupación por la alfabetización.

El título de este encuentro me parece interesante: *“Más allá de las querellas”, la escuela pública y el derecho de aprender a leer y a escribir*. Vamos a proponer una focalización. Pienso que después el diálogo nos va a permitir, tal vez, ampliar muchos conceptos.

Por la actividad que estoy desempeñando en este momento en el INFD, me pareció interesante focalizar esta muy breve exposición en la formación docente y su responsabilidad respecto de la didáctica de la alfabetización.

Se trata de la **conformación de un campo intelectual de la alfabetización**, que siguiendo el trabajo de Castorina, plantea la idea de constituir el campo intelectual de la alfabetización, lo cual me parece una idea pertinente en el contexto de esta Cátedra de Alfabetización. Se trata de constituir esa tarea social conjunta de productores y de productos de la cultura y del saber que interactúan en el campo de la alfabetización. Se trata de ver cómo conformamos este universo de relaciones en donde aparecen todas las instancias, las instancias formales, institucionales o no formales que además, dependen de diversas instancias de autoridad.

El lugar del profesor de IFD en el campo intelectual

- Alfabetización, campo intelectual, área social diferenciada, productores y productos de la cultura del saber sobre la cultura de la sociedad.
- Sistema de relaciones, universo articulado en niveles no formales, institucionales o formales y dependientes de diversas instancias de autoridad.

(Castorina)

Este campo intelectual permite el interjuego de distintos programas científicos y pedagógicos. Y allí se manifiesta uno de los conflictos que debemos superar en aras a trascender las querellas e ir hacia una construcción colectiva del campo. Esto es debemos superar los problemas y los desencuentros en torno de las aplicabilidades netas de las teorías que no pocas veces han perturbado la constitución del campo y que, en realidad, a juzgar por las exposiciones que me precedieron, están en franco camino de conseguir síntesis superadoras.

Se trata de armonizar programas de los distintos grupos y colectivos sociales. Para ello tenemos que empezar por observar algo del orden de los polos que deben, como dijo María Luz, aunarse en el estudio.

Por un lado, tenemos las tradiciones, las convenciones, las investigaciones, las obras, los autores “faros”, esos que todos leemos, todos citamos, aquello de lo que se habla, el conjunto de las formas que tenemos de hablar, en este caso, de la alfabetización.

Por otro lado, tenemos al maestro y sus decisiones cotidianas, qué enseñar, qué fuentes consultar, las bibliografías, los libros de texto, el programa, el currículo, las capacitaciones, la costumbre, la moda.

La responsabilidad cotidiana didáctica del docente en el aula es armonizar todas las variables atinentes a cómo enseñar y qué enseñar, el saber disciplinar, el contenido, el sujeto de aprendizaje, ése concreto y situado que tiene enfrente, el saber acerca de las condiciones institucionales en que se está cumpliendo el aprendizaje: ¿hay libros, no hay libros?, ¿se puede considerar que los chicos provienen de un contexto donde están pensando en alguna cuestión relativa a la escritura? Y también debe reflexionar acerca de sus propias condiciones como enseñante.

En medio de todo esto, y es ahí donde quiero apuntar especialmente: estamos los profesores del profesorado, aquellos que pretendemos asumir el rol de didactas, los profesores que formamos docentes en el instituto del profesorado.

Hay un desafío en este perfil didáctico y aunque nos está costando asumirlo, estamos en camino de hacerlo.

⁷ Sara es Profesora en Letras, Doctora en Educación con énfasis en Lengua, Especialista en Didáctica de la Lengua, docente y autora de textos en Didáctica de la Lengua. Fue consultora para reformas curriculares tanto para el Ministerio de Educación de la Nación como para Ministerios de distintas jurisdicciones de nuestro país. Es consultora de Unicef Argentina, especialista en alfabetización inicial en el actual Instituto de Formación Docente (INFOD) y es investigadora de categoría Senior del Consejo Federal de Inversiones.

Nosotros tenemos que enseñar a enseñar y también a decidir qué enseñar. Tenemos marcos de referencia, como dije antes: los estados de situación en las ciencias de referencia para los contenidos escolares, los estados de situación y de cuestión, ciencias de referencia del encuadre pedagógico y los marcos políticos.

Ahora bien, nosotros tenemos que tomar una posición al respecto. La posición que, según un texto ya clásico de Camilloni en la discusión didáctica,

toma el didacta es posicionarse fuertemente en la enseñanza. El didacta es aquel que focaliza la enseñanza como su problema. Pero además es aquel que focaliza la acción como su problema. Y para poder enfocar la enseñanza y llevar a cabo la acción social que se espera del didacta, puesto que de él no se esperan las descripciones, no se esperan sólo las observaciones, se esperan las acciones concretas, debe posicionarse en el campo, debe reconocer honestamente sus herencias y deudas disciplinares, en el decir de Camilloni.

Didáctica

- Enseñanza
- Acción
- Posicionamiento en el campo: herencias y deudas disciplinares (Camilloni, 1999)

Y esto es una tarea urgente, por los siguientes motivos: en nuestro país tenemos una tasa de escolarización primaria alta (96 %, es una alta tasa de escolarización primaria). Quiere decir que nuestros niños ingresan en la escuela. Quiere decir que los padres de nuestros niños tienen confianza en la escuela. Ahora bien, a pesar de eso debemos honestamente admitir que tenemos problemas. Un problema se relaciona con la calidad de la educación. Por ejemplo, los operativos nacionales de evaluación

de la calidad educativa, el último de los cuales es de 2005 -y esto es un dato en sí mismo-, nos indican que más de un tercio de los alumnos del primer ciclo escolar tiene desempeño bajo, tanto en Lengua como en Matemática, un tercio de esa alta tasa que ingresa. Y también esos mismos datos nos informan que los trayectos escolares de los alumnos entran en severo riesgo, porque hay mucha repitencia en el primer grado.

Urgencias

- Tasa neta de escolarización primaria en Argentina: 96,4 %
- Problemas:
 - Calidad de la educación. Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2005), más de un tercio de los alumnos del primer ciclo escolar tienen desempeño bajo tanto en Lengua (31%), como en Matemática (39%).
 - Trayectos escolares de los alumnos: repitencia en primer grado.

Y aprovecho fuertemente el auspicio de Berta Braslavsky en esta cátedra para señalar que justamente fue ella una de las personas que más taxativamente tomó el tema de la repitencia de primer grado y con mayor vehemencia se opuso terminantemente a la misma contrariando mucha costumbre de la escuela.

El didacta, entonces, tiene que encarar la enseñanza y la acción, y tiene sus propios problemas para mirar: los problemas del pensamiento del profesor, de las estrategias de enseñanza, de las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos de

evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional, y en todos los casos, su posicionamiento, es decir la relación entre teoría y acción pedagógica, entre explicación y prescripción. Quiero decir con esto que sus propios problemas tienen que ver con los que han señalado las expositoras que me precedieron, esto de la toma de posición y el fuerte énfasis en la enseñanza.

Solamente si recuperamos la mirada metodológica sobre las estrategias de enseñanza, vamos a poder ejercer una sana comparación entre diseños alternativos y, por lo tanto, vamos a poder

seleccionar. En tanto no recuperemos esa mirada sobre las cuestiones metodológicas a partir de un encuadramiento didáctico, no vamos a poder hacerlo y, por ende, va a pasar algo que ya hoy estamos viendo y es, por ejemplo, la discordancia existente entre las formas de la evaluación en la educación inicial de los chicos en el primer ciclo, y las estrategias que se implementan en el aula, especialmente estoy hablando de contextos desfavorecidos. Es decir, todo lo que tiene que ver con la situación de riesgo pedagógico. Que es allí donde se ve que todos estos temas objeto a cargo de los didactas todavía no están siendo tratados en profundidad en las cátedras de la formación docente. Por lo tanto, nuestros docentes suelen afrontar sus primeros trabajos, sobre todo los docentes jóvenes, con muy poco pensamiento en el estudio, en el sentido en que lo decía María Luz: Eso de pensar los problemas, no pensar tanto en lo que les pasa a los chicos, sino lo que nos pasa a nosotros cuando enfrentamos la Cátedra. Creo que tenemos una responsabilidad como didactas de tomar todos estos temas y desarrollarlos de cara a la alfabetización inicial.

Los desafíos para el pensamiento del profesor, del didacta que los piensa, empiezan, tal vez, por plantearse cuál es el objeto de la didáctica de la alfabetización, cómo se accede a ella y cómo se enseña. Y esto no es un pensamiento trivial porque nos permite vertebrar el pensamiento en las cátedras. Alfabetizar es enseñar la lengua escrita. Esta lengua es un sistema. ¿Qué clase de sistema es el sistema de la lengua escrita? ¿Qué relación establece con la lengua oral? ¿Tiene un propio contexto de uso?

Cuando termine mi exposición, tengo pensado poner a la consideración de ustedes y de los que nos escuchan más lejos algunas frases recogidas aquí y allá para responder a las cuales es necesario que en las cátedras se vaya pensando en esto. No toda cátedra está dispuesta en este momento -y no todo maestro-, a considerar que la lengua escrita es un sistema completo. A veces, por ejemplo, se considera que una cosa es la lengua escrita y otra cosa es la ortografía. Y esto es un pensamiento común. Pues, por lo tanto, los didactas tendrán que interrogarse sobre qué entienden por sistema cuando hablan de sistema.

No todos podríamos responder claramente si el hecho de que un niño "hable mal", es decir, tenga una variedad lingüística de partida que no coincide exactamente con lo esperable impide la alfabetización en tiempo y forma. Esto significaría haberse planteado en su momento de formación qué relación establece esa lengua escrita con la lengua oral correspondiente, si tiene un propio contexto de uso. Efectivamente, para muchos chicos, el contexto de uso está a la mano, pero no para todos. No para todos es tan sencillo acceder a los libros ni acceder a las fuentes de información escrita. Y, en todo caso, desde una cátedra de formación docente deberíamos estar preparando a los docentes para actuar en casos

de extrema distancia entre los contenidos educativos y los contextos de uso de la lengua escrita.

Si admitimos que una lengua oral es natural, biológica, salvo patología invalidante (claramente la sordera y no otra), es una lengua que se construye a partir de lo auditivo, si admitimos que da lugar a procesos de escucha y habla, si admitimos que todo este proceso inicial desde el bebé (y posiblemente antes como lo están mostrando las investigaciones últimas), desde el bebé en adelante es un objeto de adquisición que se produce por debajo del nivel consciente, y si admitimos, correlativamente, que la lengua escrita es cultural, que es visual, es decir que tenemos que aprender a mirar la escritura y ese aprendizaje ha de tener lugar en una escuela porque es posible que en ningún otro lugar pueda darse, si admitimos que produce lectura y escritura, habilidades, estrategias que no teníamos antes de ingresar a la escuela, ¿la convertiremos realmente en un objeto de enseñanza explícita? ¿O pretenderemos que la inmersión va a dar resultados en ese sentido? Y esto nos pone fuertemente a los profesores del profesorado -a quienes fundamentalmente me estoy dirigiendo por mi inclusión en este momento en el INFOD, pero con los que me siento muy cercana por mi propia tarea-, frente a la pregunta ¿cómo se enseña? y ¿qué decisiones se toman en torno de, justamente, las líneas que marcaba Delia?

La **lengua escrita** como patrimonio cultural, la lengua escrita como sistema y la lengua escrita como estilo. Acerca de la lengua escrita como **patrimonio cultural**, no me voy a extender. No se puede alfabetizar por fuera de la cultura. El gesto de alfabetizar se produce frente al patrimonio. Sin embargo, esto produce no poco escozor en muchos docentes que trabajan en contextos desfavorecidos. Muchos de esos docentes no saben cómo hacer para traer un texto, al mismo tiempo que ese chico que tiene el texto enfrente no sabe cómo leerlo. Y es que tienen que tomar decisiones en torno de un aspecto, y es que no hay enseñanza sin una secuencialidad, sin un orden, sin un contexto de trabajo al cual se va accediendo con gradualidad. Y estas decisiones son de tipo metodológico.

Luego, hay que aprender la lengua escrita **como sistema**. Y esto también causa problemas, causa problemas porque tenemos incomodidades con el código. Los profesores, los formadores, los didactas tenemos unas ciertas incomodidades con el código. Estamos dispuestos a entender muchas relaciones de sentido, menos a entender las relaciones que hacen que los chicos tengan que aprenderse un código de la lengua escrita para aprender a leer y escribir. Armonizar estas variables no nos está resultando fácil pero estamos en camino.

Y, finalmente, un problema muy serio se nos da con la lengua escrita **como estilo**; no se escribe como se habla. Cuando los niños son formados para escribir como se habla, terminan con serias dificultades apenas trasponen el primer ciclo. Armonizar estas variables es la tarea del didacta. Coincidimos todos

en que hay una gradualidad. Coincidimos todos en que hay una enseñanza explícita. Hemos puesto el acento en esto. Tenemos que seguir trabajando para

la armonización de estas variables, para la discusión didáctica en nuestros profesorados acerca de todas y cada una de estas instancias.

¿Cómo se enseña?

Qué decisiones tomar al respecto de:

- Lengua escrita patrimonio
- Lengua escrita sistema
- Lengua escrita estilo

Tenemos que aprender tomar posición didáctica en torno de cuestiones que a todos nos desvelan como formadores y, además y fundamentalmente, desvelan a los maestros que son, recuerden ustedes, los que toman las decisiones cotidianas.

Algunas de esas cuestiones son la necesidad de aprestamiento para aprender a leer y escribir, la maduración de los alumnos, maduración como dato biológico, tracción de la enseñanza, bien, las metodologías de enseñanza, la alfabetización en contextos de diversidad, los contenidos de la alfabetización y el rol de la familia en la alfabetización.

Y, finalmente, y como un principio también, yo traje un conjunto de frases incómodas. Este conjunto de frases incómodas son las que uno encuentra, son las que uno ve por el camino y son las interpelaciones que nos obligan a estudiar permanentemente. Así que las traje para cumplir con lo que dijo María Luz que decía Berta. Estudiar dentro de la escuela. No estudiar a la escuela, sino estudiar allí dentro. Por ejemplo:

- Cuando un niño o niña no aprende a leer y escribir en primer grado, es porque no está maduro.
- Para enseñar a leer y escribir basta con proporcionar a los niños un ambiente donde haya muchos libros y libertad para escribir como puedan.
- Para aprender a leer y escribir los niños primero deben conocer el abecedario completo.
- Para enseñar a leer y escribir conviene un método analítico que va del todo a la parte.
- Se ha culminado el proceso de alfabetización inicial cuando el alumno lee en voz alta a primera vista.
- Los niños y niñas de primer grado saben para qué sirve leer y escribir.
- Primero hay que enseñarles a los niños a hablar bien y después se los alfabetiza.
- No se puede alfabetizar a los niños en una lengua que no sea su lengua materna.

Bien, después quiero retomar algunas de estas frases incómodas. Veo que, en general, todos estamos proponiendo un fuerte énfasis en la enseñanza y esto está bueno porque estamos proponiendo un énfasis

en el compromiso y en la acción alfabetizadora. No podemos permitirnos en un país como el nuestro, que tiene semejante tasa de inscripción en la escuela primaria, tener un tercio de chicos que están teniendo problemas, porque somos nosotros los que estamos teniendo problemas para enseñarles.

Los que pensamos en la línea de Berta y de muchos otros autores "faro", como Emilia Ferreiro y el pensamiento de personas como las que hoy nos acompañan- sabemos que todas estas personas tenían una enorme confianza en la posibilidad de que todos los niños pudieran aprender a leer y escribir. Y trabajaron en ese sentido. Ahora bien, hay algunas líneas que nos van a favorecer continuar su tarea. Y no es una línea menor la de preocuparnos por los tiempos y las formas institucionales en que podemos cumplir estas tareas en la escuela. Es la obligación del didacta no cuestionar permanentemente los límites del horario escolar, sino poder trabajar en esos límites así como el maestro tiene que hacerlo. Y poder poner líneas superadoras en esos límites y no en otros, porque supone justamente respetar la realidad de la escuela. Ciertamente es que la realidad de la escuela admite todavía mucho trabajo para poder operar en el interior y optimizarla.

Pero en principio pongámonos en el lugar de un maestro que tiene que trabajar en las peores condiciones y que tiene que demostrar que los niños pueden aprender a leer y a escribir. Pongámonos en sus zapatos en cuanto a la necesidad que tiene de superar el fragmentarismo de muchas de sus propuestas y admitir unas propuestas que lo llevan a la secuencialidad, a los tiempos largos, al ir y volver sobre un texto que es un desafío cultural permanente. Ayudémoslo a pasar de las lecturas globales, anticipatorias, a aquellas lecturas que le van a permitir llegar a comprender el principio alfabético de conformación de una lengua alfabética, tal que el texto está compuesto por palabras y las palabras están compuestas por unidades menores donde no se da la significación sino la relación significativa-significado.

Todo esto es una tarea urgente a cargo de los niños y a cargo de los maestros. Simplemente diría:

asumamos, los que tenemos la responsabilidad de hacerlo, nuestro lugar de didactas. Ayudemos a construir las formas de trabajo que a la vez sirven para darle sustento a las políticas de inclusión.

Silvia González

Yo intenté ir trazando algunas líneas a partir de cada una de las presentaciones, líneas comunes y líneas en las que se han diferenciado cada una de las expositoras. María Luz Flores, además de la evocación del pensamiento y la acción de la Dra. Berta Braslavsky, se refirió al vínculo entre un equipo capacitador con los docentes, al aprendizaje como un hecho social. En torno del aprendizaje como hecho social, aparecieron en su presentación muchas referencias vinculadas con la construcción social del conocimiento: recrear, dialogar, conversar, pensar juntos. Esto parece muy consistente con el enfoque que ha sustentado el trabajo del equipo coordinado por Berta Braslavsky y al que María Luz representa: el socio-histórico, en el que la interacción dialógica en la construcción de conocimiento tiene un lugar relevante.

Delia Lerner centró su presentación especialmente en el aprendizaje de la lectura por parte de los niños. Ha enfatizado en la necesidad de que un aula alfabetizadora haga vivir la lectura y la escritura como un hecho social con sentido. Desarrolló una propuesta didáctica en la que se despliega una secuencia de lectura con actividades destinadas al aprendizaje de la lectura, en situaciones en las que “los niños leen por sí mismos”, como practicantes activos de la cultura escrita. Delia citó a Michel Petit en referencia al derecho a saber. Este aspecto se me presenta como punto en común entre las tres presentaciones: el saber y la construcción del conocimiento.

Delia también citó a Bourdieu refiriéndose a lo instituido y a lo instituyente. Este es un aspecto que también ha sido planteado por Sara Melgar: la tensión entre tradición e innovación. Delia se refería a treinta años de trabajo y de investigaciones consistentes en torno de la alfabetización inicial, del aprendizaje, de la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, y habló de obstáculos.

Encuentro una diferencia entre la referencia al trabajo del docente en la presentación de María Luz y la presentación de Delia quien señaló que para tomar todas estas decisiones en cuanto a la secuenciación de actividades conviene estar acompañado. Esto lo confronto con lo que María Luz presentaba acerca de una reflexión, un pensamiento colectivo de un colectivo docente.

Sara Melgar centró su exposición en los profesores, formadores de maestros de los Institutos de Formación Docente. Apeló a una toma de posición didáctica a la que definió; por otra parte, entendí que esbozó un programa de formación inicial para docentes alfabetizadores y enumeró lecturas y

autores. Se refirió al objeto lengua escrita, a las diferencias entre oralidad y escritura y a diversos aspectos de un programa alfabetizador. Hizo referencia a la inclusión y al vínculo de los padres con la escuela. Propuso, de la misma manera que Delia, armonizar variables en un programa alfabetizador: la articulación entre instancias de trabajo con textos completos, con situaciones de lectura y escritura, y situaciones donde se focaliza el sistema alfabético de escritura. Sara agregó además las referencias al estilo de escritura. Tanto Sara como Delia se refirieron a las dificultades que todavía los docentes estamos encontrando para articular en una secuencia didáctica alfabetizadora los distintos saberes que pretendemos que los niños y las niñas que se están alfabetizando desarrollen. Sara también mencionó otras cuestiones que tienen que ver con el cotidiano escolar, con los desafíos del maestro, con los saberes pragmáticos que el maestro tiene que poner en juego.

Hago en este momento alguna referencia a Anne-Marie Chartier en relación con la necesidad de acompañamiento y orientación a los docentes para distribuir los esfuerzos que tiene que poner en juego en un aula alfabetizadora. Sabemos que ni una didáctica exclusivamente, ni una propuesta, ni una secuencia, vienen dadas puras, sino que hay que pensarlas en el cotidiano escolar y en la caja negra de la escuela. Supone trabajar en la contingencia pero también en aspectos de la enseñanza que sí se pueden planificar con precisión.

Finalmente, Sara nos presentó unas frases que las llamó “frases incómodas” que, diría yo, develan o revelan el estado de situación en cuanto a creencias bien diversas acerca de cuál es el objeto de enseñanza en la alfabetización, cuáles son las posibilidades de los niños de aprender y cuál sería una marcha didáctica adecuada en función de esas creencias.

Más allá de estos puntos en común y estos puntos en que cada una de las panelistas han focalizado y se han diferenciado, yo recupero el título de este encuentro que comienza “Más allá de las querellas” haciendo notar esto, que más allá de las querellas hay puntos notables de coincidencia en cualquiera de los enfoques o propuestas, que las especialistas y otros especialistas que no están en este momento en la mesa están sosteniendo hoy: que los chicos para alfabetizarse vivan la lectura y escritura con sentido y que participen de la cultura escrita. En ese punto me parece que hay una gran coincidencia entre las tres y creo que hacia ahí se nos presenta el mayor desafío de inclusión de todos los chicos y, en particular, de aquellos que, víctimas de la desigualdad y de la pobreza, necesitan vivir y vivenciar en la escuela la cultura escrita, y que la escuela sea el agente alfabetizador por excelencia, en el sentido exacto de hacerle vivir la cultura escrita.

Delia Lerner

Me pareció que estabas confrontando una expresión que, según parece, yo usé -“conviene no estar solo”- con el trabajo del que habla María Luz, como si yo pensara que es una conveniencia secundaria. Entonces, por las dudas, como es un punto crucial para mí, quiero aclarar que la producción colectiva es esencial para nosotros. Yo estoy trabajando hace tiempo con el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires, SUTEBA, y uno de los ejes que tomamos es precisamente la producción compartida de conocimiento entre los docentes –y también entre docentes e investigadores-. El año pasado Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y yo escribimos un artículo -publicado en “La educación en nuestras manos”- en el que describimos la investigación que actualmente está en curso y que se lleva a cabo con muchos docentes de la provincia de Buenos Aires. Uno de los problemas que abordamos es el de la representación social habitual del trabajo docente, que se vive como privado, como desarrollado sólo en el aula. Nosotros creemos que la posibilidad de transformación de la enseñanza está íntimamente vinculada con la posibilidad de la transformación del trabajo docente en un trabajo público, público en el sentido de poder discutir y reflexionar con los otros.

Preguntas

1. ¿A qué refiere el concepto de lengua escrita, qué diferencias fundamentales encuentra con el concepto de Prácticas del Lenguaje y Lenguaje escrito?
2. ¿Qué lugar ocupa el diseño curricular de Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo para las propuestas ZAP?
3. Nos gustaría que Delia y Sara profundicen en la idea explicitada por Delia “Propósito fundamental: la formación de practicantes de la lengua escrita” poniendo en primer plano el sentido y la explicitación de Sara en la necesidad de “aprestamiento” para aprender a escribir.

Sara Melgar

Lo de aprestamiento formaba parte de “el conjunto de temas en torno de los cuales el didacta debe tomar posición”. Es decir, no puede ser que toda la bibliografía que estamos manejando y que se gestó en esos treinta años a los que hizo referencia Delia, insista mucho en que el aprestamiento es una práctica que no forma parte de los procesos de alfabetización y, sin embargo, hace diez años, doce años, que estamos viendo cuadernos en todo el país, no cuadernos de una sola comunidad, cuadernos en todo el país -y soy literal, porque hace muchos años que estamos recorriendo escuelas e instancias en donde pedimos como objeto de análisis y de trabajo cuadernos escolares de primer grado-, y vemos que en una amplísima mayoría de cuadernos de primer

grado aparece el aprestamiento, en el sentido de trazado de líneas, redondelitos, grafismos, barritas y demás cuestiones. Entonces lo que yo decía era que el didacta tiene que tomar posición.

Pero no se trata solamente de tomar posición diciendo: “esto sí” o “esto no”. Esta es una posición que podemos tomar todos ahora en cinco minutos, ya está tomada. No, se trata de dar fundamentos acerca de por qué sí o por qué no. Y además, seguir mirando qué es lo que hace que un docente acuda a ese tipo especial de enseñanza, y ver de qué otra manera ese docente puede sentir que hay contenidos que puede desarrollar, que de la única manera que había desarrollado era con el aprestamiento, y que son más valiosos. Toda la última parte estuve diciendo que tenía que ver con cuestiones para posicionarse como didacta. Aún con todo lo que duele eso porque hay que mirar muchos problemas como decía doña Berta. Hay que mirar muchos problemas y sobre todo mirar los propios.

Respuestas

1. Delia Lerner: Me parece pertinente contar que nosotros comenzamos a conceptualizar como objeto de enseñanza las prácticas de lectura y escritura -y no sólo la lengua escrita y sus usos- cuando comenzamos a trabajar en diseño curricular. Hasta ese momento nosotros creíamos que la diferencia entre nuestra propuesta –entre los proyectos de enseñanza que habíamos sometido a diferentes investigaciones, en diferentes países latinoamericanos- y lo que estaba instituido en la escuela era básicamente una diferencia metodológica pero que los contenidos eran los mismos. Cuando comenzamos a discutir cuáles eran los contenidos que nos proponíamos enseñar -discusión obligatoria para quienes trabajan en diseño curricular-, tomamos conciencia de que en realidad estábamos planteando una diferencia sustancial relacionada con el objeto de enseñanza. Esta toma de conciencia se realizó “junto con” y en parte “gracias a” los estudios de historia de las prácticas de lectura y escritura. Me estoy refiriendo a los estudios de Roger Chartier, de Giorgio Carmona y de otros autores cuyas obras han sido publicadas en la colección LEA de Gedisa, dirigida por Emilia Ferreiro. Y fue a través de ella que comenzamos a conocer –como tantas otras cosas- estos trabajos en los años ’95, ’96 (cuando estábamos preparando nuestros primeros documentos curriculares).

El estudio de algunos de esos trabajos nos permitió comenzar a conceptualizar a qué nos estábamos refiriendo con “Prácticas de Lectura y Escritura” y a distinguir un aspecto social compartido de esas prácticas y un aspecto personal, íntimo, de cada lector y de cada escritor. Son prácticas compartidas, por ejemplo, recomendar libros, discutir criterios de selección, confrontar interpretaciones...; en cambio, son prácticas personales –e inobservables desde fuera- las operaciones y estrategias que cada uno pone en acción al leer y escribir.

Antes de esa toma de conciencia sobre la transformación del objeto de enseñanza, nosotros también hablábamos de la lengua escrita y sus usos. Luego comprendimos que es imprescindible poner en primer plano las prácticas de lectura y escritura si pretendemos que todos los chicos, también aquellos que no tienen fuera de la escuela tantas oportunidades de apropiarse del sentido social de esas prácticas, pudieran acceder a formarse como lectores y escritores.

Sara Melgar: Obviamente cuando una persona domina una lengua determinada, este dominio no queda circunscripto a un plano netamente íntimo sino que junto con una lengua adviene su uso en distintas circunstancias. Yo quisiera separar estas dos cuestiones. Efectivamente el que sabe leer y escribir tiene acceso a prácticas. Metodológicamente no se produce primero el saber leer y escribir y luego el tener acceso o llevar a cabo determinadas prácticas. Hemos dicho en la exposición anterior que la conjugación de los saberes en torno al patrimonio, los saberes en torno al sistema y los saberes en torno al estilo propio de la lengua escrita, se dan imbricados y no justamente consiste en eso el desafío de una propuesta pedagógica, cuestión en la que sí hemos coincidido.

Ahora bien, ¿por qué considerar este asunto de lengua escrita y no exclusivamente prácticas? Porque nosotros consideramos que la lengua escrita, en realidad, es caracterizable como un sistema semióticamente autónomo del oral correspondiente. Cosa que, por ejemplo, autoriza, permite y posibilita la enseñanza de una lengua escrita a un sujeto sordo: uno de los rasgos de su autonomía. Consideramos que la lengua escrita ofrece dificultades al que la aprende y que una alfabetización plena debe procurar prever esas dificultades y ejercer una vigilancia didáctica y epistemológica permanente sobre ellas que son las dificultades que se dan respecto del paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita.

Mantener esa vigilancia en la enseñanza de la lengua completa garantiza que los alumnos que aprenden a leer y escribir a la vez que llevan a cabo prácticas valiosas, tengan de la mano de sus maestros y, siguiendo con mi línea de razonamiento, los didactas de los profesorados mantengan en esto una profunda vigilancia epistemológica, decía, los alumnos que aprenden a leer y escribir vayan adquiriendo al tiempo los saberes metacognitivos que les permiten ir monitoreando el proceso mismo de aprendizaje de esta lengua escrita.

A la vez, la lengua escrita, como lengua escrita es un objeto culturalmente muy complejo que ha tenido un desarrollo muy desparejo en la historia de la humanidad. Digamos, no toda comunidad humana conoce la lengua escrita, ni tiene por qué conocerla. Hay algunas comunidades humanas que sí conocen la lengua escrita: las llamamos comunidades pertenecientes a la cultura escrita. Lógicamente

cuando una comunidad forma parte de un país donde esto implica el derecho a la educación, debe conocer la lengua escrita y debe conocerla aún como otra lengua. Quiero decir con esto: Somos en lo personal fervientes defensores de que las personas que pertenecen a comunidades aborígenes aprendan la lengua escrita del español y puedan acceder a todas esas prácticas para lo cual deben enfocar su estudio como el de una doble segunda lengua. Porque no solamente deben aprender la lengua oral sino deben aprender esta lengua que es la lengua escrita.

Finalmente, creemos que solamente el dominio completo de la lengua y sobre todo en el sentido del didacta, profesor de profesorados, que la tiene que conceptualizar hasta sus últimas consecuencias como esta lengua que digo, semióticamente autónoma, quiere decir que establece una relación directa en muchas oportunidades con el universo de los significados y no siempre mediada por el universo de los sonidos correspondientes o de los fonemas correspondientes. Digo, cuando uno encontró la piedra de Rosetta pudo reconstruir una lengua que era semióticamente autónoma porque era un sistema en sí mismo. El profesor del profesorado conviene que considere este sistema y si ha de prever todas las instancias pedagógicas que tiene que conocer el maestro que está formando para trabajar con dificultades de paralelismo, que si no las conoce sistémicamente, no las va a poder trabajar porque ninguna lengua tiene paralelismo perfecto con el oral correspondiente. Entonces, en ese sentido, apoyo fuertemente la concepción como sistema, por supuesto que en la didáctica las prácticas de la lectura y escritura tienen el lugar sobresaliente de, en realidad, estar primero y acompañando esta construcción que es necesariamente cognitiva, sumamente difícil, metacognitiva. Pero si no lo conceptualizo como lengua no puedo encontrar cuáles son las líneas sistémicas a las que tengo que permanentemente atender en esa vigilancia epistemológica y didáctica.

Delia Lerner: Quiero decir algo. Yo estoy de acuerdo con todo lo que dijo Sara. O sea, es un problema de énfasis. Nosotros decimos, en aquel primer documento curricular del '96, nosotros decimos – apelando a una imagen sintáctica- que la lengua escrita es el “objeto directo” sobre el cual se ejercen las prácticas de lectura y escritura y, por supuesto, que tales prácticas no existirían si el objeto lengua escrita no existiera como tal. Ahí hay una cantidad de problemas vinculados con qué es lo que se privilegia en la enseñanza, con la necesidad de focalizar en las **prácticas culturales de los sujetos** y no solamente en el objeto, no solamente (como lo hace la enseñanza usual) en ese sistema autónomo que es la lengua escrita. Me parece importante que Sara haya apuntado a la cuestión de la autonomía, porque justamente es esa autonomía la que explica que los sujetos tengamos que reconstruir la oralidad mientras construimos la lengua escrita, lo cual de alguna manera contribuye a arrojar luz sobre el mito de la

correspondencia estricta entre la oralidad y la escritura.

Una última cuestión: al comienzo de nuestro trabajo, utilizábamos la denominación “lengua escrita”, en algunos casos, como sinónimo de *sistema alfabético de escritura* y, otras veces, la empleábamos para aludir a otros rasgos de la lengua escrita, no necesariamente vinculados con el sistema. En el año '82, cuando conocimos a Claire Blanche-Benveniste, cuyos estudios aportaron datos e interpretaciones sólidas en el sentido de que sujetos adultos cuasi analfabetos pueden apropiarse de rasgos del *lenguaje que se escribe* aún cuando no dominan el sistema de escritura, pudimos hacer esta distinción interna que fue muy fértil desde el punto de vista didáctico y que nos permitió enfocar de manera simultánea y entrelazada la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe.

2. María Luz Flores: Bueno, con respecto a la pregunta sobre el lugar que tiene el diseño curricular en nuestro trabajo: (el currículum vigente en la ciudad de Buenos Aires) es el marco de referencia. Es el documento más actualizado y más productivo que tenemos, digamos que es un apoyo, no sólo un marco legal, sino un apoyo al trabajo de focalización que hace el equipo de lectura y escritura en el marco del programa en Zonas de Acción Prioritaria. Sucede algo, a veces, que tiene que ver con las condiciones en las que se desarrollan los encuentros (con los maestros que asisten a los cursos de capacitación), lo comento porque puede dar una idea de la “vida cotidiana” en el medio de los cursos y del trabajo. No todos los maestros portan *su* documento curricular, lo llevan a la mesa y no siempre sale, de manera tan cómoda, de las bibliotecas escolares. Entonces, a veces, hemos fotocopiado algunos de los apartados del marco general y del específico para primer ciclo y los hemos leído en conjunto. Nos hemos detenido en algunas cuestiones, el *cómo* de la lectura, de la escritura o de los intercambios de oralidad en las aulas. Hemos sumado también otros documentos como: “Niños y maestros por el camino de la alfabetización”, un material más que entra en diálogo en el trabajo. A veces sucede que, en el afán de focalización sobre algunas estrategias, nos apoyamos en muchos otros materiales. Otros enfoques suman y no siempre entran a reñir; estamos intentando sumar. Tratamos que los escritos formen parte de las herramientas útiles para pensar las prácticas, del mismo modo que ayudan, las producciones escritas que surgen del espacio de escritura que hacen los maestros en colectivo. O sea, que las prácticas de lectura y escritura varias suponen, a la vez, textos, a su vez, variados. Por suerte, el marco nos permite movernos a nuestras anchas también.

Delia Lerner: Eso es totalmente consistente con un marco teórico sociohistórico.

Formulación de una pregunta desde Bariloche:

Soy docente de Nivel Inicial y represento al Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. En el marco de una política nacional de alfabetización y hablando de fortalecer aprendizajes de lectura y escritura en todos nuestros niños, me parece que se está omitiendo o no se le está dando el lugar que debería tener el comienzo sistemático de la alfabetización, ni nada más ni nada menos que la educación en la escuela y el sistema educativo desde el Nivel Inicial, porque no podemos hablar de inicios de alfabetización como patrimonio en el primer ciclo de la escuela, sino que desde el Nivel Inicial los niños presencian actos de lectura, que ya traen cosas desde sus hogares, también están en contacto con portadores de textos, además trabajan fuertemente la oralidad desde un diseño curricular provincial muy rico en ese sentido, y me parece que no se le ha dedicado algún párrafo respecto a estos tres años anteriores (si es que tomamos el ciclo del Jardín de Infantes), a la alfabetización dentro de la escuela primaria. A mí me gustaría que se pudieran explotar un poco más porque nosotros llevamos un recorrido bastante extenso de unos 30 años, desde el advenimiento de la democracia, en la construcción de un diseño curricular que tiene puesta fuertemente la oralidad en el trabajo del lenguaje oral y posteriormente en el escrito para la alfabetización, como un proceso que dura toda la vida. No solamente es un patrimonio del primer ciclo de la escuela primaria.

Silvia González: En principio, yo entiendo que cuando estamos hablando de un proceso alfabetizador se piensa en un proceso que puede empezar tempranamente. Delia habló de situaciones diferentes de los niños en cuanto a la oportunidad de participar en situaciones alfabetizadoras en su entorno primario. Sabemos que hay investigaciones acerca de la alfabetización emergente, alfabetización temprana, la importancia de que niños pequeños participen en situaciones alfabetizadoras y coincidimos en que hay extraordinarias experiencias del Nivel Inicial que vienen desarrollando estos procesos alfabetizadores con la situación que usted describe de oralidad, escritura de niños pequeños entendiendo esto como un proceso alfabetizador que se inicia tempranamente y para el cual el Nivel Inicial tiene mucho para hacer, y es notable el aporte del Nivel Inicial en este proceso reconocido luego por los maestros de primer grado que reciben niños que han participado de situaciones alfabetizadoras plenas con sentido.

María Luz Flores: En mi presentación señalé el título de un documento, no dije cuál documento era. En el año 1998 se elaboró de manera conjunta un documento llamado “Prácticas apropiadas para el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños” y hace explícito el reconocimiento que el proceso de alfabetización iría de los cero a los ocho años. Nombramos alfabetización temprana a este período que está como acordado. Después estamos viendo que hay algunos márgenes. A veces, para algunos niños este proceso se inicia en otros tiempos,

tardíamente. Niños de doce años pueden estar iniciando su primera etapa en torno a la alfabetización, depende de las experiencias vividas.

Delia Lerner: Sí, es difícil -si uno piensa sobre todo en el último año del Nivel Inicial o en los dos últimos- establecer cuál es la diferencia entre lo que uno hace en Nivel Inicial y lo que uno hace en primer grado. Desde nuestra perspectiva, los practicantes de la lectura y la escritura se forman desde el Nivel Inicial. Hice una mención muy breve de esto, ya que en el tiempo que teníamos era imposible desarrollarlo más, pero hay un trabajo muy grande en el Nivel Inicial y nos alegramos mucho de lo que dijiste, de lo que ustedes están trabajando allá.

Sara Melgar: Yo, en realidad, no me dediqué a hablar de Nivel Inicial porque focalicé mucho en la preocupación del didacta que forma maestros de la escuela primaria. No pensé en el Nivel Inicial. Efectivamente todo lo que dijeron mis compañeras es un estado ideal de la cuestión. Felicito mucho a todas las jurisdicciones en que ese estado ideal se materialice, sin embargo, no quiero dejar de hacer notar que no siempre ese estado ideal se materializa. Así como en el Nivel Primario tenemos discusiones muy fuertes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura y, bienvenidas sean las discusiones en la medida en que vayamos perfeccionando esta cuestión, Nivel Inicial tiene sus propias discusiones. ¿Sí? Nivel Inicial tiene discusiones en torno de la alfabetización en el Nivel Inicial que han llevado a producir frases como por ejemplo "la primarización del nivel". Quiere decir que no tiene todo resuelto en términos de cuáles son los contenidos de lectura y escritura propios del Nivel Inicial. Nivel Inicial tiene una ventaja enorme respecto de la escolaridad primaria formal. Todavía no puede hacer repetir sala de cinco, pero puede aconsejar su frecuentación dos veces. ¡Atención!

Bien. Nivel Inicial y escolaridad primaria tienen un problema común que rara vez se sientan a discutir, y es la articulación. ¿Qué significa articular? Llevar a los chicos a pasear y ver dónde están los baños de la escuela, cómo les van a enseñar, a ver, ponerle una mesa de libros, todo este tipo de cosas, o sentarse los maestros a ver cuáles son los contenidos en el punto de alfabetización de los cuales se va a responsabilizar el Nivel Inicial y cuáles son los contenidos de los cuales se va a responsabilizar la escuela primaria sin pedirle al Nivel Inicial cosas, como por ejemplo, que enseñe el alfabeto porque así los chicos ya vienen preparados, ¿para qué? Bien. Estas son las cuestiones que darían para otra cátedra de alfabetización.

Formulación de preguntas desde Concordia: Más que una pregunta era un saludo por esta oportunidad de entrar en contacto con ustedes a través de la tecnología. Me sentí interpelada especialmente por la Directora de Enseñanza Primaria y por Sara Melgar porque en este problema de la alfabetización inicial creo que las condiciones materiales en que se

enseña, se trabaja y se aprende tienen una gran responsabilidad por los resultados del fracaso escolar. Y, por último, también quería comentarles que acabamos de crear en Concordia un aula virtual desde el Profesorado de Educación Primaria y Educación Especial para llevar adelante esto que estaba planteando, recuperar o crear un espacio para el intercambio entre pares para la reflexión sobre la práctica, para debatir entre nosotros cuestiones teóricas, didácticas. Así que, bueno, es una alegría y seguramente a través de la Cátedra que van a crear, Cátedra de Alfabetización Inicial, seguiremos en contacto para que sea más productivo el trabajo de todos.

Otra pregunta: Mi pregunta es en relación con la responsabilidad que se tiene sobre la formación de los maestros. Entiendo de los problemas que tienen los profesores del profesorado intentando formar los mejores maestros que se pueda, pero me parece que el título de didacta, en relación a los formadores de docentes, puede responsabilizar inadecuadamente a los formadores. Me parece que el didacta tiene un campo, un objeto de estudio, una situación que es un poco diferente de la situación de los formadores de maestros que estamos trabajando como, casi diría, profesores de media. Con muchos cursos, muchas responsabilidades, mucho acompañamiento a los chicos, los parciales, las correcciones... perdón que traiga algo tan doméstico. Como vos dijiste, es muy fuerte lo de mantener las propuestas de trabajo en consonancia con la realidad. Me parece que también a los formadores de maestros hay que aplicarles la misma vara, en consonancia con la realidad. Y me parece que el didacta tiene un trabajo mucho más específico y mucho más recortado, no digo ni mejor ni peor, ni más difícil ni más fácil, sólo digo distinto.

Sara Melgar: Cuando uno se pone frente a la posibilidad de formar maestros, esto trae correlativamente la obligación de pensar su lugar entre los productores de teoría y el maestro en el aula con las múltiples situaciones didácticas que tiene que resolver. No es fácil, en general, asumir este lugar que es un lugar intermedio, que es el lugar del docente. Fíjense ustedes cuando María Luz en un momento habló de cómo operaba Berta. Berta, lógico, me estoy refiriendo a un modelo superior, pero uno no se caracteriza por ser muy bueno sino que tiene muy buenos modelos. Entonces, ¿cuál era el papel? El papel no era tirarle a Marx o a Engels, el papel era ayudarlo a encontrar una ruta de lectura, ayudarlo a encontrar una ruta de enriquecimiento entre los autores "faro" y las prácticas concretas. Es un desafío. Sin embargo, yo creo que no deberíamos corrernos de él porque es un honor formar maestros y es una obligación no solamente la formación de grado sino la formación continua. Pero eso conlleva la obligación de pensar la Didáctica como una teoría de la enseñanza, como una teoría de la enseñanza concreta y situada con todas las obligaciones correlativas. Pensarse como un trabajador social que está interactuando con otra gente que va a trabajar también en sociedad, y que tiene la obligación de

cuestionarse seriamente. No es un profesor de secundaria, es un formador de maestros, y me parece que ahí hay un lugar que no es nada fácil. No estoy desmereciendo ni creando jerarquías, estoy diciendo que está formando formadores, que es un intermediario que debe evitar el aplicacionismo de la teoría, por ejemplo, y que debe procurar el pensamiento pedagógico sobre la enseñanza. Es un lugar específico, sigo sosteniendo que es un lugar específico. Yo lo llamo didacta.

Silvia González: Quienes pensamos la educación como una acción transformadora, comprometida, liberadora, entendemos que es necesario un pensamiento utópico, inseparable del fin emancipador de la educación. El lector que citó Peroni decía: “que le permita esperar un mundo mejor.” Y Freire nos decía: “de lo que se trata es de hacer posible mañana lo que es imposible hoy.”

En este panel se habló de obstáculos, de caminos que se están recorriendo, y propongo pensar como utopía el compromiso y responsabilidad ética de todos nosotros educadores para que todos los chicos de nuestro país puedan incluirse como lectores y escritores, con lo que significa para ellos, en su vida personal, en su vida social; y que la escuela les depare un destino distinto, mejor al que sus condiciones sociales y económicas les han otorgado hoy.

Entonces, como cierre de esta primera jornada de la Cátedra Abierta dejo planteada la utopía que nos puede seguir permitiendo, por lo pronto, continuar transitando en esta cátedra para poder volver a repensarnos a nosotros mismos en nuestra responsabilidad como educadores en alfabetización.