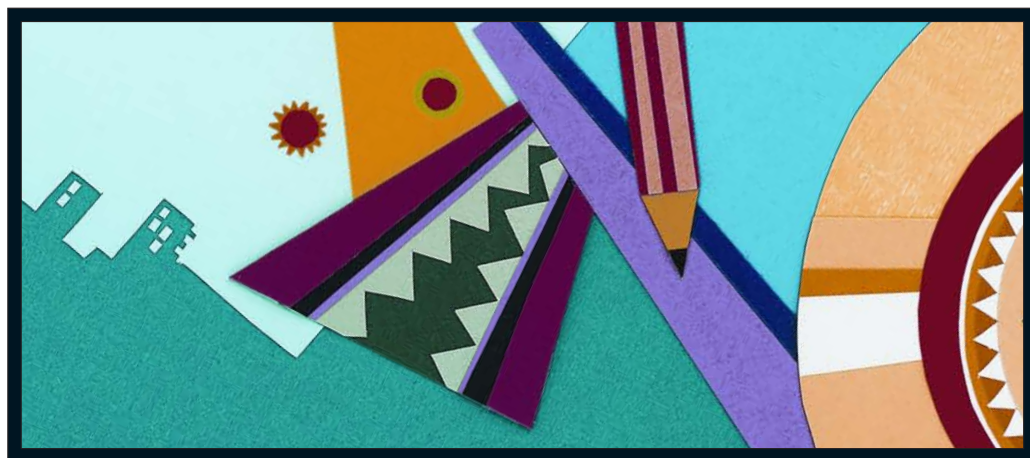




SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO **1**

Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MÓDULO 1

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

ÁREA DE CAPACITACIÓN

Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruiz

Flores, María Luz

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir / María Luz Flores ; Delia Lerner ; Sara Melgar ; coordinado por Fernanda Benítez y Mercedes Potenze. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

48 p. ; 22x17 cm. - (Serie Temas de Alfabetización; 1)

ISBN 978-950-00-0912-6

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Lerner, Delia II. Melgar, Sara III. Benítez, Fernanda, coord. IV. Potenze, Mercedes, coord. V. Título CDD 374

Fecha de catalogación: 23/11/2011

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

COLABORADORAS: María Laura Piarristeguy y Patricia Bavaresco.

Agradecemos especialmente a Beatriz Massine, Silvia González y Pilar Gaspar del Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección de Gestión Educativa; a Mirta Torres del Área de Educación Rural, y a Sara Melgar del Instituto Nacional de Formación Docente.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Virginia Avendaño

Diseño y diagramación: MZMS - Alfredo Stambuk

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Estimados colegas:

La palabra *alfabetización* se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Desde el Ministerio de Educación impulsamos una política de alfabetización inicial para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los niños.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora. Es responsabilidad del Estado generar las condiciones para fortalecer políticas de enseñanza que enriquezcan la tarea de los docentes en el desafío de construir una escuela basada en la confianza y en la apuesta de que todos pueden aprender.

Los saludo con la alegría de formar parte de un trabajo colectivo para garantizar una escuela inclusiva, en la que todos puedan aprender.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación

Presentación

La alfabetización es un tema central en la agenda educativa. Vincular la lectura y la escritura con la inclusión es una de las condiciones de posibilidad para una participación plena y productiva de todos y todas en la construcción de la cultura. Basta dar un vistazo a nuestra historia para observar las diferencias entre los que saben leer y escribir y los que no: las posibilidades de acceso a la lectura y a la escritura favorecen la constitución de sujetos políticos con voz propia.

La escuela nace íntimamente ligada a la idea de que *todos* tienen que aprender a leer y escribir. En cada avance democrático, el “*todos*” se llena de nuevos contenidos: niños y niñas provenientes de diversas culturas, de diversos sectores sociales, con diversas lenguas, diversos recorridos. Ahora bien, sabemos que la apropiación de la lectura y la escritura condiciona las posibilidades de promoción de los niños y que, por ende, tiene una alta incidencia en su trayectoria escolar; ya que la repitencia es la antesala de un destino escolar signado por el fracaso y la desazón.

En los últimos años hemos logrado avances sumamente significativos en el campo de la enseñanza. De manera poco frecuente, gran cantidad de escuelas y enfoques didácticos han producido propuestas de enseñanza que se han llevado a la práctica y cuya eficacia fue puesta a prueba. El corolario de dichos esfuerzos es la consolidación de un cuerpo de saberes didácticos y pedagógicos que permiten sostener, sin lugar a dudas, que, en determinadas condiciones de escolaridad y resguardando ciertos criterios didácticos, todos los niños y niñas pueden apropiarse de los saberes vinculados con la lectura y escritura dentro del Primer Ciclo de la escuela primaria. Nuestro desafío entonces es socializar ese conocimiento y enraizarlo en las tradiciones más democráticas y potentes de nuestra primaria. En síntesis, necesitamos apropiarnos de las prácticas más inclusivas e igualitarias en materia de enseñanza de la lectura y la escritura. También debemos ser capaces de abandonar y, aún más, de renunciar –por excluyentes– a aquellas prácticas que han demostrado que con ellas sólo algunos aprenden. Nuestra tarea será discutir, debatir, estudiar, profundizar, documentar para enriquecer este patrimonio pedagógico que poseemos, y que requiere ser compartido entre todos los maestros y maestras.

La Ley de Educación Nacional, promulgada en el año 2006, sostiene la necesidad de “fortalecer la centralidad de la lectura y de la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”.¹ Para efectivizar esos postulados, el Ministerio de Educación de la Nación estableció líneas de acción prioritarias tendientes a fortalecer las políticas de enseñanza. Con el propósito de generar condiciones para dar cumplimiento al derecho a la educación, uno de los objetivos políticos del Plan Nacional de Educación Obligatoria² es “Alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad, con políticas públicas que garanticen condiciones para la universalización de la sala de 4 años del Nivel Inicial y el cumplimiento de la educación obligatoria”.

Asimismo, se establece que “El Plan Nacional posiciona a las jurisdicciones, la escuela y a los docentes como partícipes de esa acción política en la medida que propone desarrollar estrategias educativas de calidad que fortalecen la centralidad de la enseñanza y mejoran las condiciones institucionales y las estrategias de igualdad e inclusión educativa para todos y conviertan el tránsito por la escuela en una experiencia enriquecida para los alumnos”.

En esta línea, el Plan Nacional de Alfabetización Inicial apunta a consolidar una política de alfabetización inicial como proyecto de trabajo conjunto entre el Ministerio nacional y las jurisdicciones, en pos de garantizar trayectorias escolares potentes y enriquecedoras.

En este marco se genera la Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial, un dispositivo de formación docente pionero en su género, que tuvo dos particularidades a destacar.

Por un lado, consistió en una *propuesta abierta y plural* que estudió las múltiples prácticas pedagógicas que conviven en nuestro país y promovió la reflexión sobre la

1 Ley de Educación Nacional, Capítulo II: “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, art. 11, inc. I.

2 El Plan Nacional de Educación Obligatoria se aprobó por la Resolución N°79/09 del Consejo Federal de Educación, en mayo de 2009. En el párrafo quinto se expresa: “El Plan Nacional ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades, y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios”.

alfabetización inicial como afirmación del derecho de todos los niños y niñas a aprender a leer y a escribir.

Para ello se convocó a especialistas provenientes de distintos enfoques y escuelas teóricas, todos ellos con una reconocida historia de trabajo en el campo. De este modo, se instaló la discusión sobre las diferentes modalidades de transmisión de las prácticas de lectura y escritura en contexto. Así, se constituyó un espacio de análisis y resignificación, ejercicio que necesitamos los educadores para pensar diferentes alternativas y respuestas.

Por otro lado, la Cátedra tuvo una *modalidad virtual*, por medio de un sistema de videoconferencias. Las conferencias tuvieron lugar en la ciudad de Buenos Aires y se transmitieron simultáneamente a todas las jurisdicciones del país. Esta modalidad posibilitó la participación e intervención de docentes y otros profesionales de todas las jurisdicciones quienes, a través de preguntas a los conferencistas, pudieron intercambiar con ellos sus preocupaciones, logros y experiencias en torno a la alfabetización.

La publicación que estamos presentando compila los principales aportes de las clases que tuvieron lugar en el marco de la Cátedra. Los especialistas que estuvieron presentes a lo largo de su desarrollo fueron Delia Lerner, Sara Melgar, María Luz Flores, Mirta Torres, María Elena Cuter, Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld, Mirta Castedo, Pablo Pineau, Bettina Motta, Graciela Cagnolo, Alicia Martiarena, Ricardo Mariño, Istvansch, Ana María Borzone, María Luisa Silva, Marta Zamero, Silvia González y Pilar Gaspar.

Ahora sí, los invitamos a leer este material pensando en su relación con el hacer realidad el derecho de los niños y de las niñas a una alfabetización plena. El derecho a leer y escribir es el derecho a tomar la palabra. Parafraseando a Paulo Freire, tomar la palabra posibilita algo más que consumir ideas: se trata de crearlas y recrearlas para construir un mejor mundo que nos incluya a todos y a todas.

Lic. Silvia Storino

Directora de Educación Primaria

Lic. Margarita Marturet

Área de Capacitación

Índice

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

María Luz Flores, Delia Lerner, Sara Melgar y
Silvia González (moderadora)..... **13**

Espacio de preguntas **37**

Bibliografía..... **47**

María Luz Flores es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Realizó la especialización en Formación de Formadores y el posítulo en Alfabetización Inicial con énfasis en la comprensión. Formó parte del equipo de investigación dirigido por la Dra. Berta Braslavsky. Es capacitadora en el programa “Maestro más maestro” de la zona ZAP del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, e integra también el equipo de capacitadores del “Proyecto de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial” del Ministerio de Educación de la Nación.

Delia Lerner 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 la Argentina como en Venezuela. Actualmente dirige una investigación interdisciplinaria sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Es profesora universitaria en carreras de grado y posgrado en nuestro país así como en instituciones universitarias de otros países latinoamericanos.

Sara Melgar es profesora en Letras, doctora en Educación con orientación en Lengua, especialista en didáctica de la lengua, docente y autora de textos de didáctica de la lengua. Ha participado en diversas reformas curriculares tanto a nivel nacional como de distintas jurisdicciones de nuestro país. Es consultora de Unicef Argentina, especialista en alfabetización inicial en el actual Instituto de Formación Docente (INFOD), e investigadora de categoría Senior del Consejo Federal de Inversiones.

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir*

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

María Luz Flores

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, Bertta 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 hoy seguimos procurando crear ambientes ricos en prácticas orales, y 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*

* Panel moderado por Silvia González, coordinadora del Área de Lengua del Equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación. Auditorio OSDE, 10 de agosto de 2009.

en torno a las “prácticas apropiadas para el desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños”.¹

Un grupo significativo de capacitadores está abocado hoy a la formación de maestros y profesores en nuestro país, y algunos de ellos tuvimos la oportunidad de trabajar con Berta Braslavsky. Quería señalar los efectos que tuvo el trabajo compartido con ella en distintos ámbitos de formación docente.

Otra de las cuestiones que quería también señalar es la del *estudio*. El estudio entre maestros, profesores, estudiantes universitarios y graduados con una especialista de su talla puede entenderse como un hecho social conmovedor. Digo esto porque *lo social* de la *alfabetización* es invisible a primera vista, y se visibiliza en tanto se lo estudia (como campo problemático).

Para entender cómo funciona el mundo social en el que nos toca vivir y enseñar hace falta echar mano, ojo y mente de algunas teorías. Una es la sociohistórica, de base marxista. Saber y estudiar el lenguaje y la práctica de su 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. “La acción consciente y deliberada” nos permite controlar mejor los efectos de nuestro quehacer.

En el marco de esta teoría, 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.

Hoy, algo observable en el contexto de los cursos, talleres y laboratorios es que *las frases y quejas repetidas* sobre lo que hacen o dejan de hacer los alumnos comenzaron a verse interpeladas. Allí donde había una representación del problema centrada en los alumnos, empezó a instalarse una fisura, una duda, un conflicto: en definitiva, un *problema* de nuevas dimensiones.

1 Título del documento de la International Reading Association (IRA) y la Asociación Nacional de Lectura en Estados Unidos, 1998.

La “reflexión sobre las prácticas docentes” pudo empezar a revisarse en el medio de intercambios, discusiones sobre lo que hacemos con los alumnos en el aula. Y en ese contexto de diálogo, reflexión y problematización *con otros*, empieza a posibilitarse la revisión de algunos supuestos con los que venimos llevando a cabo nuestra tarea. 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 se va a aprender”. 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.

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 pudimos ir pasando a querer entender lo que se enseña. Sabemos que las experiencias no son en sí mismas transferibles y que cada uno aprende lo suyo de su experiencia. Pero esa experiencia es en contextos sociales, es eminentemente social. Es lo que la teoría ha dado en llamar “la construcción social del conocimiento”.

Delia Lerner

Ante todo quiero celebrar la iniciativa del Ministerio de Educación, porque la creación de una Cátedra de Alfabetización Inicial jerarquiza este desafío en el cual muchos de nosotros estamos empeñados desde hace décadas.

A pesar de los muchos esfuerzos, trabajos, proyectos e investigaciones que vienen desarrollándose desde hace no menos de treinta años en América

Latina, la cuestión de los alcances de la alfabetización inicial sigue planteada. Sin duda hemos avanzado, sin duda sabemos mucho mejor cómo abordarla, pero estamos aún lejos de poder resolverla completamente. 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. 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 a aprender a leer y escribir”? ¿Se trata sólo de que los chicos *aprendan las primeras letras*? No, seguramente no se trata sólo de eso, 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 extraescolares 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 están más circunscriptas. Están vinculadas, por ejemplo, con el oficio del padre o de la madre, o son sólo escrituras domésticas (listas del mercado, mensajitos, etcétera). 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 Petit, 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 (Petit, 2001).

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, cuando los medios de difusión masiva tienen un poder tan grande.

Fíjense lo que en este sentido nos dice un obrero francés:

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 (Peroni, 1998).

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

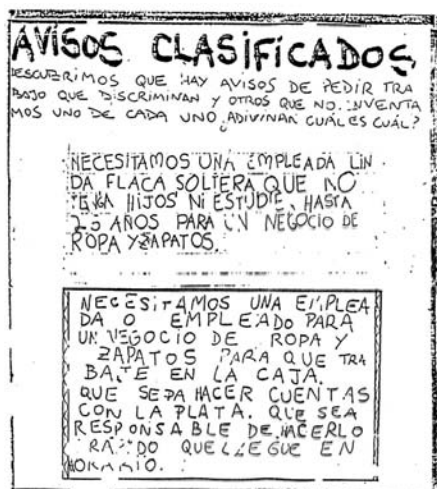
SITUACIONES DE ESCRITURA

- “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.

Los chicos escribieron textos como este que reproducimos, elaborados por parejas.



Me gustaría ahora ofrecer un panorama del trabajo didáctico relacionado con la lectura y, en particular, con la *lectura de los niños por sí mismos durante la alfabetización inicial*. La hipótesis didáctica fundamental es que 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 los proyectos anteriores);
 - el proyecto en curso se hace cargo de la construcción de conocimientos permanentes.

¿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 Currícula (Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), publicado en 1996:²

² Se puede consultar el documento completo en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>.

LOS CHICOS LEEN HISTORIETAS

Desarrollo de la situación

Fase 1. Introducción: ¿Cómo se llama la historieta? ¿Quién es su autor? ¿De qué se tratará?

Fase 2. La maestra lee el parlamento de un personaje y pide a los niños que lean la réplica del otro personaje [en dos cuadritos sucesivos].

Fase 3. Los chicos leen por sí mismos el desenlace de la historieta.

Fase 4. Discusión: ¿Qué opinan de esta historieta? ¿La elegimos o no? ¿Por qué?

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 son limitadas. Las historietas que se están leyendo pueden ser de Quino, de Rep, 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 el maestro 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 da 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 es sólo una de las diversas situaciones posibles. Podemos caracterizar tres tipos básicos de situaciones de lectura de los niños por sí mismos:

LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS	
¿Dónde dice...?	Lectura de textos memorizados; lectura exploratoria buscando informaciones específicas.
¿Cuál es cuál?	Cuál es el cuento que se leerá 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.

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 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, en 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 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 *Dailan 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).

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

- las características del texto elegido (enumerativo o “corrido”);
- la cantidad y tipo de 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 material³ 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”, etcétera– que describen a diferentes brujas de los cuentos leídos, y la consigna es: “Marcá 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 a una bruja o citar sus palabras mágicas.

3 Disponible en la página web de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires: <http://abc.gov.ar/lains-titucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/default.cfm>

Con 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 Pierre Bourdieu– 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 conocimiento 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.

Sara Melgar

Es un verdadero honor estar en esta “inauguración antes de la inauguración”.

Por la actividad que estoy desempeñando en este momento en el Instituto Nacional de Formación Docente, me pareció interesante focalizar esta 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*, siguiendo el trabajo de Castorina (1996) lo cual me parece una idea pertinente en el contexto de esta Cátedra de Alfabetización Inicial. 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 el que aparecen todas las instancias: las formales, las institucionales o no formales, que además dependen de diversas instancias de autoridad.

EL LUGAR DEL PROFESOR DE INF D 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, 1996)

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 de trascender las querellas e ir hacia una construcción colectiva del campo.

Por un lado tenemos las tradiciones, las convenciones, las investigaciones, las obras, los autores “faro”, esos que todos citamos para hablar, en este caso de la alfabetización.

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

La responsabilidad didáctica cotidiana 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 –ese concreto y situado que tiene enfrente–, el saber acerca de las condiciones institucionales en que se está cumpliendo el aprendizaje.

Los profesores del profesorado, aquellos que pretendemos asumir el rol de didactas, los profesores que formamos docentes en el Instituto del Profesorado tenemos que enseñar a enseñar y también a decidir qué enseñar. Tenemos marcos de referencia, como dije antes: el estado de situación de las ciencias relacionadas con los contenidos escolares y con el encuadre pedagógico, y los marcos políticos.

El didacta es quien 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 de él, debe reconocer sus herencias y deudas disciplinares.

Y esto es una tarea urgente, por los siguientes motivos: en nuestro país tenemos una tasa de escolarización primaria alta (96 %). 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, honestamente debemos 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.

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

los trabajos de evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional, y en todos los casos, el de 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: 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 realizar una comparación eficaz entre diseños alternativos y, por lo tanto, vamos a poder seleccionar. No podremos hacerlo en tanto no recuperemos esa mirada sobre las cuestiones metodológicas a partir de un encuadramiento didáctico, y, por ende, va a seguir pasando algo que ya hoy estamos viendo y que es, entre otros ejemplos, la discordancia existente entre las formas de 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 de los didactas, todavía no están siendo tratados en profundidad en las cátedras de la formación docente.

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?

No todos podríamos responder claramente a la pregunta de si el hecho de que un niño “hable mal”, es decir, tenga una variedad lingüística de partida que no coincide exactamente con la esperable, impide la alfabetización en tiempo y forma. Para dar una respuesta es necesario haberse planteado en el 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 tampoco a otras 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), 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 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 pretendemos que la inmersión va a dar resultados en ese sentido? Y esto nos pone a los profesores del profesorado frente a las preguntas ¿cómo se enseña?, y ¿qué decisiones se toman en torno de, justamente, las líneas que marcaba Delia Lerner?

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 genera 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 llevar un texto a la clase, al mismo tiempo que ese chico que tiene el texto enfrente no sabe cómo leerlo. Hay 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 gradualmente. Y estas decisiones son de tipo metodológico.

Luego, hay que aprender la lengua escrita como sistema. Y esto también causa problemas, porque tenemos incomodidades con el código. Los profesores, los formadores, los didactas tenemos ciertas incomodidades con el código. Estamos dispuestos a entender muchas relaciones de sentido, pero parece que no estamos dispuestos a entender aquellas que hacen que los chicos tengan que

aprenderse el 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.

Tenemos que aprender a tomar posición didáctica en torno a cuestiones que a todos nos desvelan como formadores y, además y fundamentalmente, desvelan a los maestros, que son 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, la maduración como dato biológico, la tracción de la enseñanza, 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 –aunque también como un principio– traje un conjunto de frases incómodas. Este conjunto de frases incómodas son las interpelaciones que nos obligan a estudiar permanentemente. Así que las traje para cumplir con lo que dijo María Luz Flores que sostenía Berta Braslavsky. 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 vaya del todo a la parte.
- 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.

Estamos proponiendo un fuerte énfasis en la enseñanza, en el compromiso y en la acción alfabetizadora. No podemos permitirnos en un país como el nuestro, con semejante tasa de inscripción en la escuela primaria, que un tercio de los chicos estén teniendo problemas de aprendizaje de la alfabetización, porque somos nosotros los que estamos teniendo problemas para enseñarles.

Los que pensamos en la línea de Berta Braslavsky y de muchos otros autores “faro” —como Emilia Ferreiro y 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 ayudar a 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 eso supone justamente respetar la realidad de la escuela. Ciertamente es que la realidad de la escuela requiere 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 van a permitir a sus alumnos comprender el principio alfabético de conformación de una lengua alfabética: que el texto está compuesto por palabras y las palabras están compuestas por unidades menores en las que no se da la significación sino la relación significante-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 dar 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 las expositoras. María Luz Flores, además de la evocación del pensamiento y la acción de Berta Braslavsky, se refirió al vínculo entre un equipo capacitador y 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 Flores representa: el sociohistórico, 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. Citó a Michèle 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.

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 a la alfabetización inicial, al aprendizaje, a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, y habló de obstáculos.

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 Lerner, 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. Agregó además las referencias al estilo de escritura. Tanto ella como Delia Lerner 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. 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 tienen 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 Melgar nos presentó unas frases que 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 de los puntos en que cada una de las panelistas ha focalizado y se ha 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 allí se nos presenta el mayor desafío: el de la 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 hacerles vivir la cultura escrita.

Espacio de preguntas*

1. ¿A qué refiere el concepto de lengua escrita, qué diferencias fundamentales encuentra con el concepto de prácticas del lenguaje y lenguaje escrito?

Delia Lerner (DL): 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 – 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 1995, 1996 (cuando estábamos preparando nuestros primeros documentos curriculares).

* Se ha realizado una selección de las preguntas y respuestas expresadas en las distintas sedes de la teleconferencia.

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 afuera– 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– puedan acceder a formarse como lectores y escritores.

Sara Melgar (SM): 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 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 –de la mano de sus maestros y, siguiendo con mi línea de razonamiento, los didactas de los profesorados deben mantener en esto una profunda vigilancia epistemológica– 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 tal, 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 aun 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 que 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 tiene que conceptualizarla hasta sus últimas consecuencias como una lengua semióticamente autónoma– permite establecer en muchas oportunidades una relación directa con el universo de los significados, no siempre mediada por el universo de los sonidos correspondientes o de los fonemas correspondientes. Cuando se encontró la piedra de Rosetta se pudo reconstruir una lengua que era semióticamente autónoma, porque era un sistema en sí misma. Conviene que el profesor del profesorado considere este sistema si ha de prever todas las instancias pedagógicas que tiene que conocer el maestro que está formando para trabajar con dificultades de paralelismo, ya que si no las conoce sistémicamente no va a poder trabajarlas, porque ninguna

lengua tiene paralelismo perfecto con el lenguaje oral correspondiente. Entonces, en ese sentido, apoyo fuertemente la concepción como sistema; por supuesto que en la didáctica las prácticas de 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 atender permanentemente en esa vigilancia epistemológica y didáctica.

DL: 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 de 1996 –y 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 1982, cuando conocimos a Claire Blanche-Benveniste, cuyos estudios aportaron datos e interpretaciones sólidas en el sentido de que sujetos adultos cuasianalfabetos pueden apropiarse de rasgos del *lenguaje que se escribe* aun cuando no dominen 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. ¿Qué lugar ocupa el diseño curricular de Prácticas del Lenguaje en el Primer Ciclo para las propuestas ZAP?

María Luz Flores (MLF): 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 no es 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, ya que 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 refiir; 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 colectivamente. O sea, que las prácticas de lectura y escritura varias suponen, a la vez, textos variados. Por suerte, el marco nos permite movernos a nuestras anchas también.

DL: Eso es totalmente consistente con un marco teórico sociohistórico.

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.

SM: 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, 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, y generando instancias en las que 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. 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. Aun 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.

4. 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, nada más ni nada menos que la educación en la escuela y el sistema educativo desde el Nivel Inicial, porque no podemos hablar de los inicios de la alfabetización como patrimonio del primer ciclo de la escuela, sino que desde el Nivel Inicial los niños presencian actos de lectura, y ya traen cosas desde sus hogares; también están en contacto con portadores de textos y 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 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 explayar 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 atención sobre el trabajo del lenguaje oral, y posteriormente en el escrito para la alfabetización, como un proceso que dura toda la vida. No es sólo un patrimonio del Primer Ciclo de la escuela primaria.

Silvia González (SG): 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, aporte reconocido luego por los maestros de primer grado que reciben a niños que han participado de situaciones alfabetizadoras plenas, con sentido.

MLF: En mi presentación señalé el título de un documento, no dije qué 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”, que reconoce explícitamente que el proceso de alfabetización irá de los cero a los ocho

años. Nombramos alfabetización temprana a este período, esa denominación tiene consenso. Después estamos viendo que hay algunos márgenes. A veces, para algunos niños este proceso se inicia tardíamente. Niños de doce años pueden estar iniciando su primera etapa en torno a la alfabetización; depende de las experiencias vividas.

DL: Sí, es difícil –si uno piensa sobre todo en el último o los dos últimos años del Nivel Inicial– 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 a 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.

SM: 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, pero sin embargo no quiero dejar de hacer notar que eso no siempre ocurre. 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 nuestras prácticas), Nivel Inicial tiene sus propias discusiones, discusiones en torno de la alfabetización en ese nivel, 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, ponerles una mesa de libros? Todo este tipo de cosas, o sentarse los maestros a ver cuáles son los contenidos del punto “alfabetización” de los cuales se va a

responsabilizar el Nivel Inicial y cuáles son los contenidos de los cuales se va a responsabilizar a la escuela primaria sin pedirle al Nivel Inicial cosas, como que enseñe el alfabeto, porque así los chicos ya vienen preparados. ¿Para qué?

Bien. Estas son cuestiones que darían para otra cátedra de alfabetización.

5. Mi pregunta está relacionada con la responsabilidad que se tiene en la formación de los maestros. Entiendo los problemas que tienen los profesores del profesorado para formar los mejores maestros que se pueda, pero me parece que el título de didacta, en relación con 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.

SM: Cuando uno se pone frente a la posibilidad de formar maestros, eso 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 (lógicamente 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 tirarles a Marx o a Engels, el papel era ayudarlos a encontrar una ruta de lectura, ayudarlos a encontrar una ruta de enriquecimiento entre los autores faro y las prácticas concretas. Es un desafío. Sin embargo, yo creo que no deberíamos correrlos 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.

SG: 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 del 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.

Bibliografía

- Borzzone, Ana María, Celia Renata Rosemberg, Beatriz Diuk, Adriana Silvestri y Dolores Plana (2006): *Niños y maestros: por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires, Tres Almenas, 2ª ed.
- Castorina, José Antonio et al. (1996): *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Peroni, Michel (1998): *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

Índice de la colección

MÓDULO 1

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

María Elena Cuter y Mirta Torres

MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter

Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO 4

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO 7

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter

Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

La Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial fue un trayecto de formación llevado a cabo conjuntamente por la Dirección de Educación Primaria y el Área de Capacitación.

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

COLABORADORES: Paula Natalia Sánchez, Silvia Grandal, Viviana Celso, Vanesa Morales, Flavia Zuberman, Virginia Quesada, Mirta Rapaport, Guillermo Antolini y Conrado Lescano.

