



SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cynthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter
Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO **3**
Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial

Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

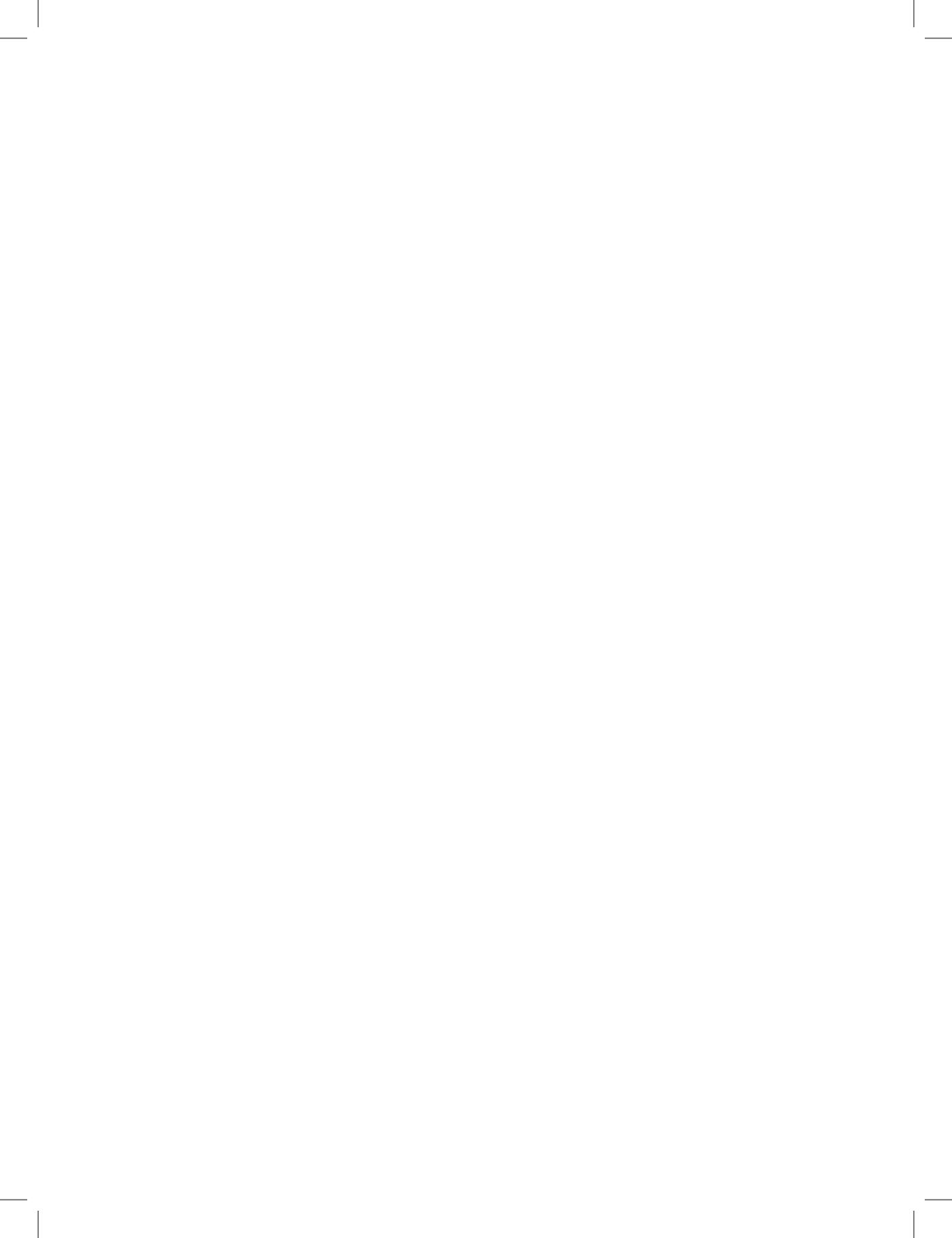
MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

**Cynthia Kuperman, Diana Grunfeld,
y María Elena Cuter
Mirta Castedo y Mirta Torres**



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



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

La enseñanza de la lectura y la escritura / Cinthia Kuperman ... [et.al.] ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
48 p. ; 22x17 cm. - (Serie Temas de Alfabetización; 3)

ISBN 978-950-00-0914-0

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Kuperman, Cinthia II. Potenze, Mercedes, coord. III. Benítez, Fernanda, coord.
CDD 374

Fecha de catalogación: 23/11/2011

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter,
Mirta Castedo y Mirta Torres

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



Índice

Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura

Diana Grunfeld, Cinthia Kuperman y María Elena Cuter..... 9

Planificar el nuevo año: asegurar ciertas

condiciones didácticas en el aula de primero

Mirta Castedo y Mirta Torres27

Diana Grunfeld es maestra y licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha especializado en la enseñanza de la Lengua en Nivel Inicial y Primario. Es profesora en institutos de formación docente y se desempeña como capacitadora de docentes. Integra el equipo de Lengua en el Programa “Escuelas del Bicentenario” (IPE-UNESCO) y el equipo de Prácticas del Lenguaje en el marco del Programa de Escuelas Plurilingües (GCBA). También forma parte del equipo coordinador de la Red de Alfabetización Latinoamericana.

Cinthia Kuperman es maestra y licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha especializado en la enseñanza de la Lengua en Nivel Inicial y Primario y en Matemática en los niveles Inicial y primer ciclo de la Primaria. Se desempeña en el equipo de Lengua en el Programa “Escuelas del Bicentenario” (IPE-UNESCO). Integra el equipo de Prácticas del Lenguaje en el marco del Programa de Escuelas Plurilingües (GCBA) y es parte del equipo coordinador de la Red de Alfabetización Latinoamericana.

María Elena Cuter es docente. Se desempeña como coordinadora del Programa “Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad” (CABA). Coordina el área de Lengua del Programa “Escuelas del Bicentenario” (IPE-UNESCO). Es autora de diversos artículos de la especialidad y de materiales para docentes y alumnos.

Mirta Torres es especialista en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Coordina la producción de materiales de alfabetización para docentes y alumnos de escuelas rurales (Ministerio de Educación). Se desempeña en el Programa “Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad” (CABA). Integra el equipo de investigación en didáctica de la lectura y la escritura coordinado por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg (UBA). Fue directora provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Es autora de diversas publicaciones en su área.

Mirta Castedo es docente –de grado y posgrado– e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata, con trayectoria en formación de docentes en servicio, en nuestro país y en otros de Latinoamérica. Ha publicado diversos artículos de investigación didáctica. Se desempeñó como directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de su universidad. Ha creado y actualmente dirige la Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización.

Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura*

Diana Grunfeld, Cinthia Kuperman y María Elena Cuter

María Elena Cuter (MEC): Buenas tardes. En estas tres primeras clases se presenta una manera de entender la enseñanza de la lectura y de la escritura. Lo que armamos en su momento, con Diana, Cinthia, Mirta Torres y Mirta Castedo,¹ que se va a incluir en esta tercera clase, busca la manera de retomar lo visto anteriormente para analizarlo de manera más profunda. Entonces, se van a encontrar con algunas cosas que parecen reiteradas pero a las que estamos intentando darles una vueltita de tuerca en términos de la profundización y de la conceptualización.

En el primero de nuestros encuentros² hablamos mucho de determinadas situaciones, hablamos mucho de algunas intervenciones, hablamos de algún análisis de producción de textos infantiles. En este momento, con lo que ustedes se van a encontrar es con un análisis más profundo acerca de las condiciones de esas situaciones didácticas, también con un análisis más profundo del tipo de intervención docente

* Auditorio OSDE, 10 de agosto de 2009.

1 Diana Grunfeld y Cinthia Kuperman, a cargo de esta clase; Mirta Torres y Mirta Castedo, cuyas exposiciones se presentan en este volumen. Todas ellas, representantes del enfoque constructivista.

2 La clase 1 fue desarrollada por Mirta Torres y María Elena Cuter.

que se está planteando en el interior de esas situaciones y, por cierto, con un análisis también más profundo de las producciones infantiles, para poder advertir con mayor claridad *qué es lo que un niño se está planteando cuando se plantea un problema de escritura, hacia dónde interviene el docente* con el propósito claro de que ese niño pueda seguir progresando en su camino de adquisición. Para hablar de todo esto las que sí están preparadas son Diana y Cinthia, y las dejo con ellas.

Diana Grunfeld (DG): Quisiéramos comenzar esta clase con algunas preguntas que solemos escuchar cuando trabajamos con los docentes: ¿Cómo pueden los chicos aprender a escribir si no les enseño primero las letras? ¿Cómo enseño a escribir sin ejercitar antes los sonidos o la pronunciación? ¿Cuándo empezamos a enseñar las letras? Si bien los chicos pueden usar letras cuando escriben, ¿cuándo las enseño de verdad? ¿Puedo seguir un orden? Comprendo que los niños responden de manera diferente cuando escriben, pero ¿cómo trabajamos con todos? Es necesario aprender a escuchar las respuestas de los niños y luego intervenir, pero ¿cómo lo hago?

Esperamos que a lo largo de la exposición ustedes puedan ir encontrando respuestas a algunas de estas preguntas. Para comenzar a reflexionar sobre ellas vamos a retomar una idea que fue explicitada por Delia Lerner en su presentación. Desde el enfoque que representamos –que, como ya se dijo en la primera clase, no tiene un nombre definido, pero es conocido como el enfoque constructivista, el enfoque de la psicogénesis– nosotros pensamos que los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo. Frase sencilla de decir y que parece muy clara, pero que realmente tiene una complejidad importante y por eso decidimos retomarla. ¿A qué nos referimos con “aprender a leer leyendo y a escribir escribiendo”? Si pensamos en cómo se aprende a andar en bicicleta, a nadie se le ocurriría dejar a un niño o a un adulto que nunca vio una bicicleta un mes practicando con el manubrio, otro tiempo dedicado a ejercitar con los pedales y recién después que pruebe el equilibrio para echar a andar luego. Consideramos que no lo haría así porque solamente cuando uno se enfrenta a la bicicleta completa es cuando se da cuenta de cuál es la presión que tiene que hacer en los pedales, cómo poner los brazos y tomar el manubrio, cómo ubicar el cuerpo para poder conseguir el equilibrio y comenzar a rodar. Sólo es posible aprender a andar en bicicleta cuando nos enfrentamos a la bicicleta completa. Con toda la distancia que hay entre

andar en bicicleta y formar parte de la cultura escrita, esta comparación nos parece iluminadora en tanto permite reflexionar acerca de cuánto un sujeto puede comprender de la lengua escrita si sólo se ve enfrentado a trazar letras, primero en imprenta, luego en cursiva, a leer primero palabras “fáciles” y luego frases. Así como el manubrio y los pedales son parte de la bicicleta y sólo es posible entender cómo funciona cada uno de estos elementos cuando se está en la bicicleta, la lengua escrita no puede reducirse a un conjunto de elementos gráficos de variantes tipográficas, a conocer los sonidos, sino que aprender a leer y a escribir, formarse como lectores y escritores es un proceso complejo que requiere enfrentarnos a la complejidad de ese objeto. Por tal motivo, desde este enfoque, los alumnos acceden a las prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura, que comienzan a pensar con qué escribo, cómo son esas letras, cuál es su forma, cuántas tengo que poner, cuáles, en qué orden.

Las investigaciones psicogenéticas, que ya datan de treinta años, han aportado a la comprensión de las ideas infantiles sobre el sistema de escritura y han demostrado contundentemente que los niños poseen conocimientos antes de ingresar a la escuela, y que no todos saben lo mismo: no todos los niños tienen las mismas oportunidades de interactuar con la lengua escrita.

Esto requiere que la escuela dé sistemáticamente oportunidades para que todos tengan contacto con la cultura escrita. Participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos: establecer relaciones entre ellos, entre los textos y sus autores, entre los autores entre sí, entre los autores y el contexto, etcétera. Desde esta perspectiva, se toman como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y, dado que es un objeto muy complejo, es necesario crear ciertas condiciones didácticas.

Durante estos últimos años, este enfoque ha producido un gran desarrollo didáctico, hay importantes avances que nos ayudan a repensar nuestro quehacer como docentes, a tener una planificación que acepte desde su organización las diversas conceptualizaciones de los niños, que prevea ciertas intervenciones del maestro que les permitan a todos avanzar desde el lugar donde se encuentran. Nuestra intención es, verdaderamente, formar lectores y escritores, pero lectores y escritores críticos y autónomos, es decir, niños que puedan tomar decisiones, que puedan justificar sus

decisiones, que no sólo busquen respuestas sino que se formulen dudas y preguntas, que puedan escuchar y respetar las opiniones de los otros, que puedan saber elegir el material escrito adecuado para buscar la solución a problemas que tienen que enfrentar. En definitiva, desde esta concepción el desafío es formar seres humanos críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los autores de los textos con los que interactúan, y sujetos que puedan escribir diversidad de textos encontrando las formulaciones más adecuadas para su propósito comunicativo, ya que la escritura no les resulta para nada una actividad ajena porque han tenido a lo largo de su escolaridad mucha y variada discusión sobre ella. En la primera clase se presentaron algunas de las condiciones necesarias, que no son sólo del maestro, sino que son condiciones que también debe promover y generar la institución. Hoy iremos ampliando y profundizando sobre las que como maestros podemos generar y propiciar en el aula.

Cynthia Kuperman (CK): Una de las cosas que queremos destacar para reflexionar en conjunto es la complejidad de la enseñanza en primer grado. Históricamente, ningún aula en primero fue homogénea. La homogeneidad tiene que ver con una ilusión pedagógica que dio por resultado que muchos niños quedaran fuera de la escuela. Ningún aula es homogénea, la heterogeneidad vive en nuestras aulas, pero especialmente en las aulas de primer grado. El control estricto de la enseñanza nunca aseguró el aprendizaje estricto. Como ya dijimos en la clase anterior, cada uno viene con su acervo, con su posibilidad de contacto con la cultura escrita. Hay niños que no transitan Sala de 5 y por primera vez pisan la institución escolar en primero, hay niños que están rodeados de libros, diarios y textos escritos desde su nacimiento y ven cómo los mayores se rodean de ellos. Nosotros no queremos homogeneizar las aulas. En este sentido, trabajar a partir de lo que los niños saben nos permite equilibrar las expectativas del docente. Nos encontramos con muchos maestros que dicen: “Bueno, pero en mi aula esto que proponen es imposible, hay uno que va por acá y el otro va para allá, uno sabe esto, el otro sabe lo otro”. Eso es un aula de 1º, no es un aula particular de una escuela determinada sino un aula de 1º. Empezar a comprender y a hacer observable la heterogeneidad de conocimientos de que disponen los niños de primero va a permitirnos pensar qué condiciones didácticas serían necesarias para poder trabajar en la clase e intervenir para que todos aprendan.

Vamos a focalizar, entonces, sobre las condiciones didácticas que son necesarias para formar lectores y escritores, y no solamente niños que escriban y que lean sino que tengan participación en la cultura escrita, y para ello una condición básica es que todos los días se lea y se escriba en la escuela. Estamos pensando en una escuela que genera condiciones para que los niños actúen como lectores y escritores plenos desde el inicio de la escolaridad, sabiendo que no lo harán de manera convencional desde el primer momento. Desde esta perspectiva pensamos que desde muy pequeños los niños pueden dar pasos como lectores, y para ello es necesario tener a disposición una biblioteca del aula, contacto con textos diversos, de calidad, con diferentes materiales. Esto de la biblioteca del aula es muy importante, y por eso queremos detenernos un minuto acá. No estamos diciendo no a la biblioteca institucional, estamos diciendo: además de la biblioteca institucional, la riqueza de la biblioteca del aula. La biblioteca del aula puede ser una biblioteca donde estén los textos que quizás solamente estén afuera en el turno de la clase, porque en otro turno hay en ese salón otro grado o asiste otro nivel de la escolaridad: entonces esos libros deben ser guardados hasta el día siguiente. Pero es importante que estén fuera del armario o de donde se guardan; los chicos deben sentirse habilitados a tocarlos, a mirarlos y, como dice Mirta Torres, a tratar de empezar a entender qué hay adentro de los libros. La biblioteca del aula, para nosotros, implica que los niños se lleven a casa en préstamo libros que ellos quieren, implica que vuelvan a elegir una y otra vez el mismo texto que les gustó, que puedan pedir aquel que el maestro leyó y que ahora tienen ganas de recorrerlo sólo con su vista, de pedirle a un adulto que les lea una parte, de encontrarse con esa ilustración que vieron de lejos y que ahora tienen ganas de manipular de manera autónoma. Es imprescindible una biblioteca que se alimente de nuevos títulos, de otros autores, de diversas ediciones de una misma obra; que tenga una interrelación con la biblioteca institucional pero que esté presente y que habilite a los niños a poder tocar los libros, aunque sabemos que esto va a implicar seguramente que los libros se desgasten, en algún caso se rompan y hasta se pierdan. Pero sabemos que, en todo caso, tenemos que hacer algunas cosas para intentar cuidarlos. La verdad es que nos da mucha pena ver una biblioteca que esté tan limpiita, tan quietita como si nadie la hubiera tocado. Vale más la pena ver algunos libros pegados con cinta adhesiva.

Las bibliotecas van acompañadas de la *ficha de recorrido lector* donde los niños van anotando los libros que van leyendo de manera individual. También está el listado de libros, que son las lecturas que se realizan en conjunto. Nosotros, como lectores, muchas veces listamos los libros que queremos. Es necesario que estas listas estén al alcance de los niños, es decir, que puedan verlas y que sirvan como registro del recorrido de lecturas personales y grupales.

Otra condición didáctica necesaria es generar un aula que contenga material escrito. Si queremos que los niños aprendan a leer leyendo es necesario que haya materiales escritos para aprender a leer (carteles, por ejemplo). Los van a leer cuando el maestro indique que lo que está escrito allí les puede servir para resolver dudas que tengan. Seguramente estos carteles permitirán que los niños recurran a ellos para utilizarlos cuando necesiten escribir o leer con propósitos determinados. Es imprescindible que estén presentes las letras del abecedario, pero no las letras sueltas, como decíamos la vez pasada, sino acompañadas de palabras que las contengan como inicial. Por ejemplo, la misma A puede ser la de *Alberto, Adrián, Araceli*, y la C de *Carla, Celeste*, y luego otros carteles que vayan siendo significativos en el transcurso de los proyectos y secuencias que se van trabajando. Un cartel que esté *ahí*, también al alcance de los chicos. Parece obvio decir esto, pero es necesario si queremos que los niños recurran a ellos. Los carteles tienen que estar escritos con un tamaño de letra adecuado y ubicados en un lugar que sea visto por todos los niños.

DG: Lo importante es que esos carteles que se seleccionan para colocar, por ejemplo, el abecedario, no tienen que ser carteles que hayan sido leídos una vez, sino que realmente los niños, por haberlos leído muchas veces, ya sepan lo que dice ahí, y por eso se van a transformar en una fuente de información. Cualquier palabra no va a estar conformando el listado de carteles que se encuentra debajo de cada letra del abecedario, sino aquellas que los niños ya conocen por haberlas visto mucho. Por ejemplo, el nombre del personaje de un cuento que han leído muchas veces, de modo que están seguros de lo que dice ahí. Es recién entonces que podrán utilizarlo como fuente de información segura.

CK: Esos carteles se convierten en *fuentes de información seguras* cuando los niños saben adónde recurrir para poder escribir cuando tienen dudas.

El aula no necesariamente tiene que esperar a los niños con todo ya colgado, sino que los materiales se van construyendo con ellos a lo largo del año. Es casi una tarea que se va renovando a lo largo del año. La mayoría de estas escrituras las hace el maestro, y es adrede. Nosotros ponemos mucho énfasis en las escrituras por los mismos chicos, pero, en estos casos, cuando estamos pensando en fuentes de información seguras, es necesario que la escritura sea convencional, que el trazo sea claro, incluso que los carteles sean con el mismo fibrón, con el mismo tipo de letra, para que los niños los diferencien por lo que está escrito y no por otros atributos: “porque es el rosa”, o “es el que tiene el dibujito”. Es importante que puedan empezar a encontrar indicios en el texto para poder decir cuál es cuál y que eso promueva reflexiones sobre aspectos del sistema de escritura.

Adentrémonos en un proyecto: la reescritura de un cuento con lobos. Desde este enfoque, cuando decimos proyecto nos referimos a perseguir objetivos de enseñanza, a la realización de propósitos específicos que tienen sentido desde la perspectiva del alumno. Al llevar un hilo conductor significativo de las actividades se evita el parcelamiento de los contenidos y se promueve la autonomía de los estudiantes. Orientarse hacia la elaboración de un producto –en este caso, reescribir un cuento de lobos– obliga a adecuar la producción a un destinatario y a los efectos que se pretende provocar en él. Es así como los proyectos contribuyen a preservar el sentido social de la lectura y de la escritura.

Desde el punto de vista social, los cuentos tradicionales forman parte del acervo literario de la cultura occidental y tienen, desde esta perspectiva, el valor de ensanchar la frontera cultural y literaria de los niños. Formar lectores supone, entre otras cosas, acercar a oídos de los niños aquellas historias que son fundantes de la cultura escrita, que han sobrevivido al paso de los siglos y perduran hasta nuestros días.

Los niños conocen algunas historias tradicionales incluso antes de llegar a la escuela. Estos cuentos tienen sus raíces históricas en la tradición oral, una organización canónica que permite, aun a lectores pequeños, prever las acciones y el desarrollo de la trama. Los niños pueden anticipar rápidamente cómo comienzan, cómo será el final –casi siempre feliz–, el comportamiento de los personajes, que sin demasiadas motivaciones implícitas actúan como ayudantes u oponentes de aquellos que llevan adelante la acción. Los escenarios representados (los bosques, los castillos, los países lejanos)

constituyen espacios prototípicos descriptos con pocas pinceladas, que funcionan como marco estable de las acciones. El narrador de estos cuentos presenta la historia como alguien que conoce todo aquello que vale la pena ser contado, sin fluctuaciones temporales o vacilación en sus comentarios.

¿Por qué reescribir una historia conocida? Desde el punto de vista didáctico, una de las ventajas de reescribir una historia conocida –en lugar de crear una nueva– es que los niños ya conocen el argumento, no tienen que inventarlo y pueden entonces centrarse en otros aspectos de esa compleja actividad que es escribir.

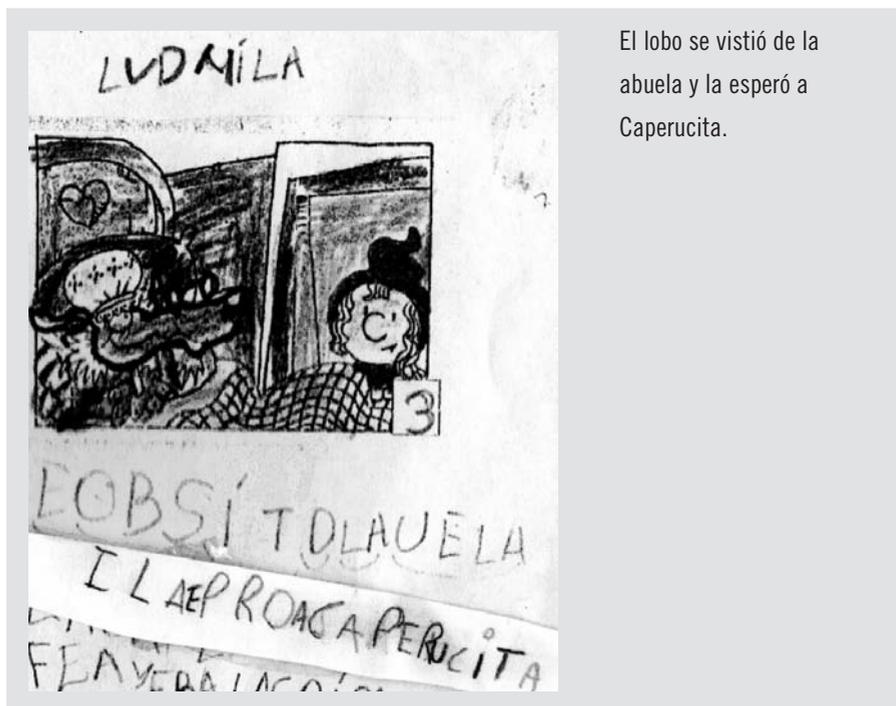
Reescribir una historia conocida es una situación didáctica que permite poner el acento en cómo se escribe más que en el qué escribir. La historia permanece, en términos de los personajes y la trama que ya están dados; el problema consiste, entonces, en cómo poner en lenguaje escrito lo que se sabe de ella.

DG: Brevemente, les contamos los grandes momentos del proyecto.

PROYECTO: REESCRITURA DE UN CUENTO CON LOBOS

- Lectura por parte del docente de la versión de “Caperucita Roja” de Perrault y de la versión de los hermanos Grimm.
- Lectura por parte del docente de información sobre Charles Perrault y sobre los hermanos Grimm, y elaboración colectiva de un apunte por dictado al docente.
- Lectura de los niños por sí mismos de algunos pasajes del cuento.
- Elaboración de un cuadro comparativo de semejanzas y diferencias entre las versiones leídas.
- Escrituras intermedias relacionadas con el proyecto.
- Escrituras para publicar relacionadas con el producto del proyecto.
- Reescritura colectiva del cuento en varias sesiones.
- Edición sencilla del cuento para que, de ser posible, cada niño conserve su ejemplar.

CK: Nos vamos a centrar en escrituras intermedias del proyecto, qué cosas podemos proponerles a los niños para que escriban por sí mismos hasta que se llegue a la reescritura colectiva del cuento. Vamos a detenernos en la siguiente reescritura de Ludmila, de 1º grado.



El lobo se vistió de la abuela y la esperó a Caperucita.

Seguramente la maestra habrá leído varias veces el cuento de “Caperucita Roja” y habrá hecho varios intercambios entre lectores para poder saber entre todos cuáles son los engaños, y que los niños sepan qué escribir. En este caso, posiblemente la maestra ha agregado algunas fuentes de información seguras para que Ludmila, que todavía no escribe de manera convencional, pueda recurrir a ellas para producir su propio escrito.

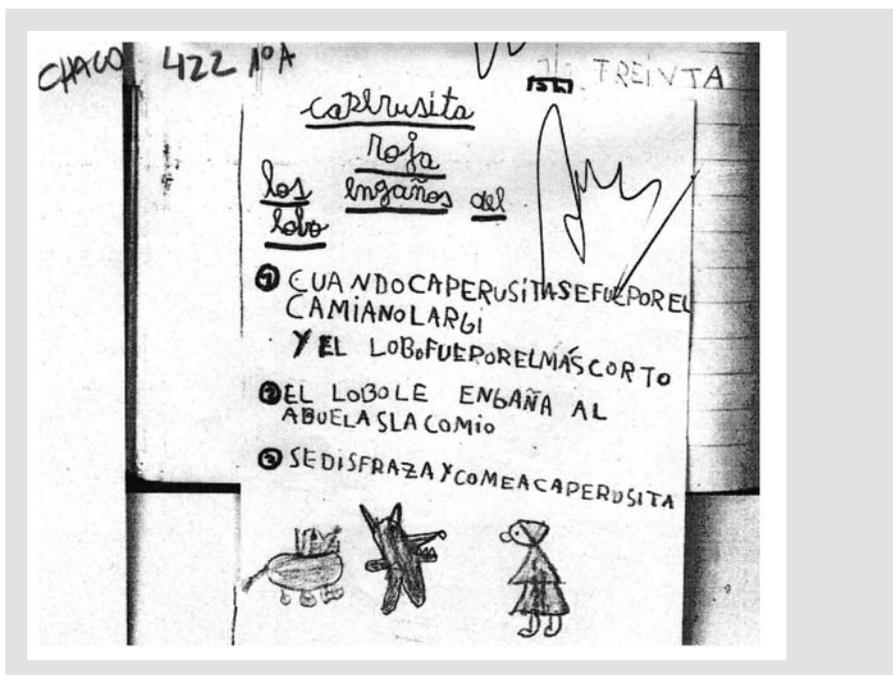
Veamos la producción de Ludmila: pudo focalizar en un engaño. Escritura silábica alfabética: *Caperucita* está escrito alfabéticamente.

Antes hablábamos de las fuentes seguras de información, decíamos que los niños aprenden a recurrir a escrituras conocidas para producir otras, adecuándolas a

las necesidades de la nueva producción. ¿Qué podríamos decirle a Ludmila para que revise su producción? Primero felicitarla por la escritura porque se ha dado cuenta de un engaño. Podríamos alentarla para que escriba los próximos engaños. Preguntarle cómo hizo para escribir *Caperucita*, y entonces seguramente ella nos podrá contar. Además le vamos a pedir que lea lo que acaba de escribir para ver si advierte las letras que le faltan. No hace falta que el maestro las mencione. Lo importante es que Ludmila siga reflexionando sobre la escritura, teniendo otras oportunidades para escribir, y ofrecerle más textos para que pueda seguir avanzando.

DG: Quizás en esta escritura una de las cosas que podríamos sugerirle es que vaya a los carteles de *abuela* y *lobo*, que seguramente la maestra colocó como fuente de información, para poder comparar las letras que ella puso con las que allí están y ver cuáles tiene y si le falta alguna y promover la reflexión de por qué será.

CK: Detengámonos en otra escritura. En el mismo salón hay otro niño que escribe los engaños y elige hacerlos con viñetas, para que queden bien diferenciados en sus partes y para que no quede ninguna duda de cuáles son.



La maestra puso el título en cursiva, o sea que en esta aula ya están circulando otros tipos de letras. Este niño, seguramente, copió esa producción, pero cuando tiene que producir solo elige la imprenta para hacerlo. Como verán *Capercucita* está con s. En este caso, habría que sugerirle ir al cartel para verificar su escritura y corregirla. Otra cosa que le podríamos proponer a este niño es que lea a ver si hay algo que quiere expandir, que quiere agregar; pero además hay algunas letras que faltan, si lo vuelve a leer seguramente en este nivel de conceptualización un nene que vuelve a su escritura puede corregir bastante, y si no le podemos dar la pista de dónde corregir. Lo importante de las escrituras intermedias es que no tienen que ser corregidas hasta el final, son insumos para la reescritura final, a la vez que buenas oportunidades para enfrentarse con escrituras personales en un contexto determinado. Es decir, los niños saben qué escribir.

Otra producción intermedia tiene que ver con las similitudes y diferencias entre tres cuentos que ya han leído.

EP. N° 62 1º AÑO

EL LOBO - SIMILITUDES Y DIFERENCIAS		
CAPERUCITA	LOS 3 CERDITOS	EL LOBO Y...
ERA MALO	ERA MALO	COMA CARITOS
PELIGROSO	GUERLA LOS	ERA MALVADO
TRAMPOSO	COMER CERDITOS	ENGAÑADOR
ENGAÑABA	SE SINTIÓ	VOZ ÁSPERA
A LA GENTE	ENGAÑADO	AMENAZADOR
TEÑIA GRANDES		
COLMILLOS		MS
OREJAS LARGAS		
Y BOCA GRANDE		

Seguramente la maestra no propone esa situación al término de la lectura del tercer cuento; seguramente, acá “corrió mucha lectura bajo el puente” para poder hacer este cuadro. Han leído, han anotado algunas cosas, han comparado entre todos algunas características de este lobo y después cada uno puede recuperarlo, y seguramente podría funcionar como insumo para hacer un cuadro colectivo profundizando algunas cuestiones. Por ejemplo, salir del lobo bueno o malo, que es por ahí lo primero que los niños suelen decir, y analizar que además de malo era también peligroso, tramposo, engañaba a la gente, tenía grandes colmillos, orejas largas y boca grande. Miren lo que pone en “Los tres cerditos”: era malo, quería comer a los cerditos, se sintió engañado.

DG: Esto es interesante porque pueden ver las diferencias entre el lobo de “Caperucita Roja”, el lobo de “Los tres cerditos” y el lobo de “Los siete cabritos”, y seguramente porque ha habido espacios de intercambio luego de las lecturas para poder discutir sobre estos distintos lobos.

CK: A lo largo de este proyecto también es posible proponer situaciones de copia. Podríamos también fichar los títulos de los cuentos leídos en el marco de este proyecto, las frases que sirvan para caracterizar al personaje: *peligroso animal*, *dulce pequeña*, *delicada cosita*. Una tarea que hacemos muchos lectores es ir copiando frases que nos gustan, frases que nos hacen evocar otras situaciones de vida, y esto es un poco lo que queremos resguardar, frases bellas para copiarlas tal cual en la reescritura. Leer implica la relectura, volver al texto permanentemente con distintos propósitos. En este caso, la lectura va a servir para la escritura y la escritura va a requerir nuevas lecturas.

DG: Algunos niños anotaron frases como *suculento bocado*, *has de comportarte con astucia si quieres pescar a los dos*.

CK: Al mismo tiempo que están escribiendo están reflexionando sobre el sistema de escritura y el lenguaje en que se escribe. Es un importante desafío estar con las dos cuestiones presentes todo el tiempo.

DG: Esto que plantea Cinthia es un desafío que tenemos cuando diseñamos las situaciones en un proyecto. Cuáles van a ser las situaciones que se van a centrar en el sistema de escritura y cuáles en el lenguaje escrito, y tratamos de encontrar un equilibrio entre ambas cuestiones dentro de un proyecto.

Consideramos muy útil proponer a los niños producir un borrador del texto para después producir una escritura colectiva y dictársela al docente. En este caso, no va a haber una escritura personal sino que lo importante es que los niños tengan una instancia para pensar ellos la historia antes de dictarle al docente. De esta manera, cuentan con mejores herramientas para producir un texto más adecuado, en vez de ir directamente a un dictado sin tener una posibilidad previa de reflexión.

CK: Luego de la lectura del maestro, en muchas ocasiones no todos se animan a opinar. En cambio, la escritura en un pequeño grupo es una buena instancia para que tengan voz esos niños que estuvieron más distantes en una situación oral y, además, para que cada uno tenga tiempo de reflexionar sobre la escritura.

Otras escrituras intermedias para que los niños cuenten con elementos para producir un adecuado texto del cuento son: elaborar un cuadro comparativo sobre las versiones, que incluya los personajes que aparecen, caracterizaciones de los lobos, los comienzos. Además, escribir aquellas cosas de la historia que no pueden faltar, reescribir el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado, etcétera.

Quizás muchos de ustedes se preguntan por qué reescribir una historia ya conocida. Es interesante la reescritura de una historia conocida porque el texto queda quieto, el texto es conocido y el problema está en cómo contar eso. Para niños muy pequeños crear la historia y además pensar cómo se escribe es una tarea que, como primera instancia, es muy compleja. Sin embargo, evocar un texto muy conocido, del que ya hay insumos a lo largo de la clase para poder escribir, se torna más interesante. Durante la reescritura el maestro va a solicitar a los alumnos que dicten cómo va a quedar escrito y no simplemente que digan lo que quieren poner. Por ejemplo, si uno de los niños dice: “Poné que el lobo la quería engañar”, la maestra podría preguntar: “Pongo como Matías dice, como estará escrito en el libro de cuentos”. Lo interesante del dictado al maestro y de esta reescritura es que dure un tiempo en la clase: supónganse un día en que los niños dicten un montón, sería bueno que el maestro corte

y diga: “Hasta acá llegamos hoy, y mañana lo volvemos a leer”. De esta manera, se está mostrando lo que hace un escritor cuando tiene que dejar macerar el texto para poder verlo en otra oportunidad. Seguramente el tomar distancia de lo que está poniendo le va a permitir ver cosas que previamente no ha visto. Uno, cuando está produciendo el texto, no ve cosas que ve como revisor, y eso nos pasa cuando escribimos a los adultos también. Entonces vale la pena cuando el maestro dice “No lo terminé en un día”: menos mal, porque si no, no hubiera habido posibilidad de corregir estas sutilezas, y muchas veces se tarda dos o tres semanas en producir un escrito (con ritmo pero con distancia). A veces el maestro interviene con algunas frases directamente y propone qué podría estar escrito ahí, y en otras somete el texto a discusión, para eso escribe las distintas posibilidades en el pizarrón con el objeto de evaluar cuál quedaría mejor, para incorporarla.

Básicamente, reescribir la historia de “Caperucita Roja” supone ser capaces de abrir y cerrar el relato, tal como estos cuentos requieren (*Había una vez en un país lejano...*). Reescribir “Caperucita Roja” supone atender a lo indispensable que hay que contar, para lo cual hay que decidir qué versión vamos a querer contar y tener bien claro cuáles son los episodios. Claramente, hay episodios distintos entre las versiones de Perrault y de Grimm, y es interesante poner esto a discusión con los chicos. Acá hay un límite grande que tenemos los maestros y es que a veces todo lo queremos recuperar de la memoria. Lo importante ahí es volver al texto y que sea el texto el que vaya guiando; también tener planes o esqueletos que permitan anticipar esto y poder ir chequeando lo que escribimos con lo que se fue acordando escribir. Reescribir “Caperucita Roja” supone tener en cuenta dónde suceden esos hechos, que es un mundo de bosques, de bosques frondosos, donde hay cosas en que la cotidianidad no entra. Los niños muchas veces quieren poner en los cuentos tradicionales algo muy cotidiano, pero es importante resguardar ese mundo creado de la ficción. No significa que no escuchamos a los niños cuando les decimos que en este cuento no sería adecuado poner algo; al contrario, les estamos enseñando qué es pertinente para escribir en este género de cuentos en particular. Reescribir “Caperucita Roja” supone preservar el lenguaje que se escribe, esto que decíamos antes sobre cómo se escribe en los cuentos. No es lo mismo poner, como decía Diana, *el feroz lobo*, que solamente *el lobo*. Es necesario ir profundizando en las maneras

de decir porque de esta manera los niños tienen la oportunidad de pensar en el lenguaje que se escribe, y eso supone considerar el mundo en el que están los personajes, qué cosas van diciendo esos personajes, qué se va transmitiendo a partir del narrador, etcétera.

DG: Una vez que se ha decidido que la reescritura ya ha llegado a su fin no termina la cuestión. Continúa un proceso de edición que también es un proceso bien interesante, y que supone releer, definir qué información vamos a poner en la tapa y en la contratapa, volver a leer para decidir dónde vamos a hacer segmentaciones para colocar ilustraciones, analizar en ese fragmento cuál es la ilustración más significativa, cómo diseñamos la página. Esto pone a los niños realmente como autores, los pone en ese rol y tienen el derecho y las obligaciones que tiene que tener un autor de texto.

CK: Seguramente en la reescritura hay un montón de decisiones en las que por razones de tiempo no nos podemos detener, pero que son bien interesantes porque la edición posiciona a los escritores como autores.

Para finalizar queríamos compartir con ustedes esta escritura de un niño de primer grado de una escuela de provincia, en el marco de una lectura habitual de una novela, *Pinocho*. Ellos leían, la maestra leía asiduamente *Pinocho* y además ellos hacían el proyecto de la reescritura de cuentos con lobos. La maestra lee el capítulo 5, seguramente muchos acá conocerán la historia de Pinocho. Pinocho es un niño que pasa mucha hambre y hay muchas páginas del relato que describen con lujo de detalles cómo es esa hambre. La maestra, en esta situación, les pide a los niños que escriban lo que ocurrió en ese capítulo y este niño escribe lo siguiente: “Pinocho tiene mucha hambre de lobo y encontró un huevo y lo puso a la hoyo y salió del huevo un pollito y salió volando”. La maestra subraya “tiene mucha hambre de lobo” y le pregunta abajo “¿Que significa hambre de lobo?”. Y el niño contesta: “Está furioso de hambre”. La maestra le pregunta: “¿En qué cuento aparece un lobo con mucha hambre?”. Y él pone: “caperucita roja y los tres chanchitos”.

Lo que podemos ver en esta producción es cómo este niño recurre a otros textos de una manera absolutamente sintética poniendo *está furioso de hambre* para poder describir esa sensación de Pinocho. Esto es lo que nosotros querríamos lograr

cuando decimos que queremos formar lectores, usar unos textos para poder hablar de otro. Esta situación me parece bien interesante y, por otro lado, cómo la maestra entra en diálogo en el cuaderno, donde este cuaderno no solamente está para poner “muy bueno”, sino que entra en diálogo diferido. Esta situación se da en una escuela y la maestra corrige en un momento en que los chicos tienen materias especiales. Esto también nos muestra otras posibilidades que se pueden volcar en el cuaderno de clases, no siempre corrigiendo si está bien o está mal, sino abriendo el diálogo para que otras escrituras aparezcan.

DG: Evidentemente, este niño está ingresando en el proceso de la cultura escrita. Este es un buen ejemplo para mostrarnos que ha ingresado en un mundo en el que hay una tradición de lecturas y escrituras: puede hablar de los textos, y seguramente, si participa de ciertas condiciones creadas por el maestro, comenzará a entablar un diálogo entre los textos y los autores, entre los autores entre sí, y entre los autores y el contexto.

Queríamos sintetizar algunas intervenciones que consideramos importantes en relación con la reflexión acerca del sistema de escritura: es muy importante explicitar el propósito de la escritura, intercambiar sobre el *qué* y el *cómo escribir*, remitir a fuentes de información segura, indicar que se escribe con letras y mostrar dónde encontrarlas, solicitar que lean lo que han escrito, *dónde dice, cómo dice, desde dónde hasta dónde*, confrontar la escritura de los niños con la de otros compañeros o con otras que puedan ayudarlos, solicitar que piensen con cuántas y con cuáles letras va una determinada palabra.

Queríamos terminar leyendo un texto de Delia Lerner. Ella escribe en un artículo de la revista *Lectura y Vida*, “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”, y se plantea la pregunta *¿Cuál es el desafío?* El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan descifrar el sistema de escritura; el desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece; el desafío es orientar las acciones hacia la formación de usuarios de la escritura, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en lugar de continuar fabricando sujetos cuasi ágrafos para quienes la escritura es lo suficientemente ajena como para

recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación. El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de las pertinencias e importancia de emitir cierto tipo de mensaje; el desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza; el desafío es hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento; el desafío es, en suma, combatir la discriminación con que la escuela opera actualmente, no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros, a los que aparentemente no fracasan, llegar a ser lectores y productores de textos competentes, cuando deja de promover la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de disfrute personal.

En la escuela ¿es factible el cambio?



Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero*

Mirta Torres y Mirta Castedo

Mirta Torres (MT): Hoy es, como ustedes saben, nuestra tercera clase desde este enfoque, y vamos a retomar algunos de los aspectos que fuimos planteando a lo largo de las clases anteriores.

Vamos a intentar conceptualizar algunas diferencias y, principalmente, algunas particularidades del enfoque que representamos, y en esta ocasión vamos a tratar de comentar los ejemplos y situaciones que fueron planteados en las dos clases anteriores.

Mirta Castedo (MC): Lo primero que queremos hacer es reubicarnos, por ser esta la reunión de cierre, e intentaremos explicar en qué perspectiva estamos. Somos un conjunto de investigadores y docentes que, con otros actores de la cultura escrita, trabajamos por la transformación de la cultura escrita dentro de la escuela y por la transformación de la escuela en sí misma.

Somos conocidos por dos denominaciones: algunos nos dicen “los constructivistas”, otros “los psicogenéticos”, y queremos precisar un poquito el alcance de estas dos denominaciones porque en muchos casos eso trae algunos problemas, tanto sea por prejuicios como por malos entendidos. Compartimos la perspectiva constructivista, y la compartimos en sentido estricto, es decir, no solamente porque los sujetos son activos en la construcción del conocimiento del mundo, que es una posición epistemológica muy amplia, sino porque pensamos que un objeto sólo es

* Auditorio OSDE, 18 de noviembre de 2009.

conocido en la medida en que el sujeto ejerce acciones reales o mentales sobre él, y lo transforma para acomodarlo a sus conocimientos preexistentes.

En palabras de Rolando García, comprender la realidad implica poder construir durante las interacciones con los otros y con los objetos los instrumentos conceptuales que permiten organizar los datos que la realidad provee y las propias acciones del sujeto al mismo tiempo.

Ahora, el malentendido, en este punto, tiene que ver con que muchas veces eso ha llevado a reducir al sujeto a un sujeto individual sin interacciones con los otros, y a reducir el objeto sólo a objetos materiales que son conocidos a través de acciones materiales, y eso nosotros creemos que es una caricatura del constructivismo. De la misma manera que lo es un reduccionismo que piensa que el sujeto puede pensar los objetos de la realidad abstraído de los valores, de los rituales, los usos y las costumbres que están implícitos en las prácticas donde se juegan esos objetos. Las interacciones entre los seres humanos, las negociaciones de sentido con nosotros son una parte esencial y constitutiva de las acciones que permiten progresivamente construir el conocimiento.

Por otra parte, ¿en qué sentido tomamos la psicogénesis? La investigación psicogenética sostiene simplemente –y complejamente– que los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura, y las ponen en acción cuando intentan interpretar la escritura y cuando intentan producirla. Explica, fundamentalmente, por qué los niños hacen lo que hacen –por eso no es solamente una descripción de conductas sucesivas–, explica por qué los niños hacen lo que hacen de maneras no convencionales cuando escriben o cuando interpretan; y explica, en ese sentido, los mecanismos de transformación.

Como somos, precisamente, constructivistas, no esperamos que los niños maduren sus hipótesis, sino que intervenimos, interactuamos con ellos para participar de ese proceso de construcción de los objetos, que en este caso son objetos del lenguaje. Estas ideas están en la base de nuestra concepción sobre la alfabetización, y es importante advertir que es a la vez un replanteo del sujeto y del objeto, este último porque es una manera distinta de entender la escritura, es una manera distinta de entender las relaciones entre lectura y escritura y las prácticas que se desarrollan con el objeto, y al mismo tiempo es importante advertir que sería un error pensar en

una propuesta de alfabetización basándonos solamente en la investigación psicogenética, aunque sea parte constitutiva para cualquier propuesta de enseñanza. Para cualquier propuesta educativa se requieren muchas teorías solidariamente organizadas, pero no epistemológicamente contradictorias. Bueno, hasta aquí nuestra ubicación en el marco de otras posiciones, no tenemos nombre propio como otras teorías.

¿Qué es lo que sostenemos? Sostenemos, y lo hemos dicho en reiteradas oportunidades, la necesidad de formar alumnos como practicantes de la cultura escrita desde el primer día de clase, y eso supone una reorganización profunda no sólo de la clase, sino de la escuela. A simple vista pareciera que se trata de un cambio de método, de un cambio de ideas pedagógicas o de una nueva idea didáctica, pero muchos de nosotros pensamos que en realidad se trata de una redefinición del objeto de enseñanza y de los propósitos formativos de la escuela. Se trata de una redefinición histórica que no sabemos cómo va a concluir. Pero de eso se trata, es decir, estamos redefiniendo todos (no sólo nosotros, porque se redefine el objeto afuera) qué es la escuela, para qué sirve y en qué estamos. Y, en ese camino, nosotros pensamos algunas cosas como esenciales y trabajamos por ellas.

El cambio de prácticas en la lectura y en la escritura requiere enseñar de otra manera a los niños. Las prácticas, tanto de lectura, de escritura como de oralidad se han comunicado históricamente de diversas maneras en diversos ámbitos y han variado de manera innegable. Esas transformaciones no pueden ser explicadas aisladamente por el impacto de ideas pedagógicas, de investigaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas o didácticas o, más recientemente, de investigaciones sociológicas o históricas. Son una combinación de factores, muchos de los cuales no tienen que ver con el desarrollo de la ciencia sino con el de la cultura en general. Hemos insistido en que para formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita es necesario brindar oportunidades para que participen en diversidad de prácticas. Diversidad no significa hacer variaciones por la variación en sí misma, no es hacer pasar a los niños por situaciones distintas cada vez, sino que significa elegir y seleccionar situaciones diversas, textos diversos, propósitos diversos, en función de ciertos propósitos formativos que son los que dan sentido a las prácticas que se seleccionan. La *diversidad* es inherente a la formación de lectores y escritores, puesto que cada una de esas situaciones diversas son las que permiten pensar y hacer distintos

contenidos en uso o distintos contenidos en los cuales hay que reflexionar para formarse como lector y escritor. El segundo principio que hemos sostenido muy reiteradamente es el principio de *continuidad*. Pero aquí, de nuevo, continuidad no es mantener una situación siempre igual, continuidad no es igual a repetición, no es la misma situación sino una variación que propone algo diferente mientras algo se mantiene constante. Y el desafío consiste justamente en eso, en pensar cuál es el nuevo problema que una situación –que tiene algo en común con la anterior, pero tiene también algo diferente– permite que los niños aborden. Es posible construir saberes sobre estas situaciones, sobre lo que tienen en común a medida que se van variando, y lo que tienen de diferente aunque parezcan similares pero, por ejemplo, se presenten en condiciones diferentes.

Organizar la diversidad de situaciones con continuidad supone también programar *simultaneidad*. Si en un aula se desarrolla un proyecto relativamente prolongado, el docente prevé también módulos semanales para sostener las actividades permanentes, para sostener las actividades de biblioteca donde se ponen en escena –a la vez, en esa simultaneidad– diversos géneros. Y, por último, el otro principio fundamental en el cual nos basamos para reorganizar las clases es el principio de *progresión* que, por un lado, no es azaroso, pero tampoco puede ser prescripto en función de una sola variable. La complejidad del lenguaje, la extensión de los textos, la proximidad de los alumnos con el contenido referencial y otras variables son las que van dando lugar a tomar decisiones sobre este principio.

MT: En este sentido, es interesante pensar que las propuestas y las intervenciones en el aula motorizan, dan lugar a este avance y a esta progresión que se suma a las variables que Mirta enumeraba. Si pensamos en dos propuestas muy iniciales en la historia escolar que estamos de algún modo proponiendo para los niños, y nos imaginamos –siguiendo la lógica que Mirta Castedo indicaba– la lectura frecuente de cuentos por parte del maestro o de los mismos niños y, en simultánea, estamos pensando en este difundido trabajo con el nombre, dentro de estas propuestas tenemos que pensar en la anticipación del progreso, del avance, de la progresión. La lectura de cuentos que se sostiene durante períodos prolongados y con una frecuencia preferentemente preestablecida y respetada también tiene que ser prevista a partir de

oportunidades de avance. El maestro que propone diversos cuentos a lo largo de un tiempo está proponiendo una ampliación de las historias que van conociendo los niños, pero a la vez se propone progresos con respecto a ofrecer una versión nueva de otro cuento, a ofrecer otro cuento del mismo autor, a ofrecer otra historia de uno de estos personajes como Winnie la Bruja, que aparece en diversos cuentos, o a ofrecer otros cuentos de un personaje prototípico que reaparece, como el lobo. Esta anticipación permite enriquecer los intercambios, permite instalar comparaciones, permite intentar hacer abstracciones acerca de las características de los lobos de los cuentos. Es decir, que aun en esta primera propuesta que nos lleva a prever la lectura sistemática de cuentos a los niños es necesario anticipar algunas instancias de progresión. Y si nos centráramos en la propuesta –la difundida, la famosa propuesta de los nombres–, distintos matices nos van indicando de qué manera la oferta de la escuela prevé avances, anticipa progreso. Piensen ustedes en el paso de estos niños, que los primeros días se presentan a sí mismos y empiezan a rotular, o a poner el nombre en sus etiquetas o a reconocer su propio nombre, o a intentar reproducir su propio nombre, que van progresando del nombre a los nombres. Y desde este trabajo puntual con el nombre y los nombres pasar a tomar los nombres como fuente de información para otras lecturas y otras escrituras, y pasar de tomarlos a instancias del maestro a recurrir a ellos de forma espontánea en busca de información para otras escrituras, y pasar de esta búsqueda individual de la información en el listado de nombres a no recurrir a los nombres para producir otras escrituras. Muchas veces no hablamos de la progresión porque, en cuanto uno empieza a marcar criterios de avance, de algún modo se traducen en pautas de promoción. A veces la progresión está más escondida, pero la progresión se instala como una más de estas condiciones o características que Mirta enumeraba, y también se instala sobre la heterogeneidad de los chicos y sobre el progreso de cada uno, que seguramente será en algunos aspectos y no en otros, y diferente para cada alumno.

MC: Además de las que hemos mencionado –el criterio de diversidad, de simultaneidad, de continuidad, de progresión– en los últimos tiempos estamos considerando también algo que hemos conceptualizado como *frecuencia*, y esto tiene que ver con que hemos enfatizado ciertas condiciones didácticas como la presencia de materiales

diversos, como compartir la producción con el otro, etcétera. Y nos damos cuenta de que también tenemos que enfatizar en que la frecuencia es una condición didáctica fundamental, la frecuencia de oportunidades para leer y escribir. La idea sería que haya simultaneidad, sí, pero una simultaneidad que justamente esté al servicio de que todos los días haya algo para leer, todos los días haya algo para escribir; y ese todos los días sea, además, cada día, cada mes, cada semana, cada período, es decir, mantener secuencias, situaciones, actividades cotidianas, habituales (según las denominaciones), inscriptas en distintos ámbitos de la cultura, pero mantenerlas con una frecuencia constante, que parece ser una condición muy importante para el avance de los chicos.

Queremos dar un ejemplo de lo que sería un primer período, un primer cuatrimestre de trabajo en un primer grado, y entonces pensaríamos estos criterios más o menos de la siguiente manera: para el primer período del año se proyectan una serie de actividades permanentes, tales como que aparezcan los nombres de los chicos y otros nombres de objetos que requieran ser identificados en la circulación cotidiana en el aula, se trabajen listas de responsables de tarea, firmas de trabajos, rótulos de cajas que contienen materiales, etcétera. También se confecciona en el primer mes de trabajo una libreta índice donde cada quien va registrando sus datos personales, gustos y preferencias; se organiza y se pone en funcionamiento la biblioteca; se arman agendas de lectura, registros de préstamos, reglamentos; se mantiene un espacio constante de lectura del maestro con intercambio posterior a la lectura. Todas estas situaciones tienen en este momento un sentido comunicativo claro para los alumnos. Para algunos son situaciones novedosas porque no las conocen de otros ámbitos, mientras que para otros pueden ser ya conocidas por sus prácticas familiares o por las prácticas preescolares. Dependiendo de ello, el maestro insumirá más o menos tiempo en poner en escena esa práctica, hasta que los chicos logren darle sentido. Y cuando esto sucede, cuando ya logran dar sentido a la situación –que en general es muy rápidamente, aunque estén muy alejados de esa práctica–, se empiezan a abrir espacios donde no sólo se lee y se escribe, sino que se pone a los alumnos a reflexionar sobre cómo hacerlo, para que puedan hacerlo cada vez con mayor comprensión de ese objeto (nos vamos a referir más ampliamente a esto), y esto se hace a través de intervenciones específicas en las cuales el maestro invita a los

chicos a reflexionar. Esto no sucede siempre, a veces simplemente se busca la agenda para mirar qué libro toca leer hoy; y otras veces no, otras veces esto da lugar a una situación de reflexión. De vez en cuando, el maestro devuelve el problema a los alumnos e interviene para brindar ayudas que los vayan orientando para que ellos puedan hacerlo por sí mismos. Todas estas situaciones llevan uno o dos o tres días de la semana o situaciones en la semana, y el maestro distribuye el tiempo entre estas situaciones y lo hace de una manera que tiene que ser cuidadosa porque no es una tarea fácil para el docente. Reserva siempre un momento semanal para leer, pero también piensa en que semana a semana exista algún progreso entre esas lecturas, que por ejemplo pueden ir pasando de leer distintos cuentos a leer un determinado género, a leer un determinado personaje dentro del género, de manera que esa escucha se haga una escucha cada vez más experta, más detenida en detalles del relato. Alterna: tal vez una semana para avanzar en la confección de la libreta índice y otra para trabajar actividades alrededor de la biblioteca, y esa libreta que es para conocerse entre todos los alumnos del aula –que puede ser llamada de muchas maneras– seguramente a fines de abril ya está terminada y a esa libreta se vuelve para consultar algo, pero no se vuelve como tarea permanente. Como los cuentos ocupan siempre un lugar central en el espacio de lectura del maestro durante este primer período, entre abril y mayo dos o tres veces por semana se realiza una pequeña secuencia con otro género: con coplas, poemas, adivinanzas, que se leen, se seleccionan, se juegan a la ronda, se releen con el texto a la vista, se analizan para encontrar frases que se repiten, se comparan enunciados en esas o en otras formas versificadas. La actividad permanente de lectura en torno a la biblioteca va generando condiciones para que aproximadamente entre mayo y junio, cuando concluye el trabajo sobre los poemas, se introduzca un proyecto central en el período, como por ejemplo la reescritura colectiva de un cuento tradicional, centrado en un personaje. Se escuchó ya leer muchos cuentos, ya se profundizó en la lectura de un género y se conoce bastante a un personaje. Ahora se trata de seleccionar un cuento a reescribir, de planificar, componer y revisar la historia que se dicta al maestro, y se van tomando decisiones sobre su edición. Mientras, una serie de situaciones intermedias, de toma de notas sobre los cuentos, van configurando el armado de un álbum del personaje sobre el que se va trabajando. Por último, en este período los chicos también estudian

la diversidad del cuerpo de los animales, un contenido de Naturales en primer grado, por lo menos en provincia de Buenos Aires. Seguramente esto es semejante en las otras provincias, y esto también supone lecturas del docente, búsqueda de información en textos diversos, escritura de rótulos, toma de notas, dictado de conclusiones al docente. Este conjunto de situaciones atraviesa gran parte de la diversidad posible, no agota los géneros –algo que requerirá toda la escolaridad–, sostiene la continuidad de tales diversidades y las hace progresar, profundizando cada vez más en el conocimiento de diferentes aspectos de las distintas prácticas, organiza el tiempo de modo que diferentes prácticas se desarrollen con simultaneidad en diferentes espacios dentro de un mismo grupo escolar. Además, un año no es suficiente. Las distintas situaciones se distribuyen y se alternan de año en año, de ciclo en ciclo; y ahí es evidente que se requiere tomar decisiones conjuntas para toda la escuela.

En la segunda parte es cuando –después de haber presentado un panorama más general– nos queremos centrar en la relación entre cultura escrita y reflexión sobre el sistema de escritura, la reflexión que permite que los niños lleguen tanto a introducirse en la cultura escrita como a leer y escribir por sí solos. Este recorte y enfoque del tema se debe a dificultades tanto teóricas como empíricas. Desde otras teorías, nuestro enfoque ha sido criticado por dejar de lado la enseñanza de las letras en pos de un abordaje global de los textos, e intentaremos mostrar que esto no es así y no ha sido así desde el principio. Por otra parte, a la hora de organizar la cotidianidad escolar, algunos estudios naturalistas parecen mostrar que cuando el aula se puebla de géneros diversos el sistema de escritura se diluye en ellos y pasa a ser poco observable. Y también hemos comprobado nosotros mismos en el trabajo con los maestros que, en el otro extremo, cuando el aula se llena de letras, las prácticas del lenguaje pareciera que sólo son excusas para presentar las letras. La interacción en el aula con los maestros, con los niños, y en las aulas de formación continua, parece mostrarnos que esta relación, este equilibrio, esta forma de encontrar sentido a ambos tipos de trabajo en el aula no es fácil, no es una cuestión demasiado transparente. Nosotros postulamos que es posible que desde el inicio de la alfabetización –lo hemos dicho en numerosas publicaciones– se introduzca a los niños en la cultura escrita al mismo tiempo que se reflexiona sobre el sistema. Entendemos que las prácticas de lectura de textos de todos los ámbitos de la cultura son las situaciones

que dan sentido, evitando que los chicos sean tratados como sonorizadores o descifradores; y que las prácticas de escritura de todos los ámbitos dan sentido a pensar con qué letras poner algo, con qué letras producir un enunciado, evitando transformarlos en copistas.

Ahora, este es el contexto desde el cual podríamos –y así organizamos la exposición– pensar que estas prácticas dan lugar a distinto tipo de oportunidades, permiten distintos tipos de situaciones y ayudan a los niños y, además, es necesario que en esas oportunidades y en esas situaciones que se desarrollan el docente intervenga de maneras diferentes para reflexionar sobre el sistema de escritura y para sostener esa reflexión. Esto, históricamente, no ha sido así. Todos sabemos que el aprendizaje de las letras, por decirlo de alguna manera, siempre fue un aprendizaje inicial, anterior a todo otro tipo de aprendizaje lingüístico, y seguramente por eso, por el peso de esa historia, es que no es fácil equilibrar las cosas de otra forma. A partir de la década de 1980 esto empieza a ser cuestionado, en un doble movimiento tanto socio como psicolingüístico, se tensiona y aparecen varias teorías, y queremos referirnos a algunas de esas teorías para poder distinguir los aportes de unas de los de otras y poder distinguir las posiciones diferentes cuando creemos que lo son. La primera teoría a la que queremos referirnos es al *whole language*, y nos interesa señalar el *whole language* porque justamente desde otra teoría, desde la teoría de la conciencia fonológica, se suele confundir *psicogénesis* con lenguaje integral o *whole language*. Seguramente, por muchos aspectos coincidentes de ambas propuestas se pasan por alto ciertas diferencias. El *whole* es un movimiento educativo y una perspectiva teórica que ha incidido tanto en las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje como en las ideas sobre el desarrollo del lenguaje, sobre el currículo, incluso sobre la idea de comunidad de lectura.²

La segunda perspectiva a la cual nos queremos referir es la perspectiva de *conciencia fonológica*, que nace con la investigación psicolingüística, fundamentalmente en la década de 1980. La conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua fuera de sus

² Para un desarrollo más extenso del *whole language* véase la versión completa de esta clase en el blog <http://catedraalfabetizacion.blogspot.com>

funciones comunicativas. Señalo: *fuera de sus funciones comunicativas*. De allí el énfasis puesto en el trabajo con unidades aisladas. También se ha definido como *la capacidad para hacer consciente de las unidades en que puede dividirse el habla* y, en un sentido estricto, se refiere a la manipulación de unidades que componen las palabras en tareas de análisis y síntesis. Señalo tres frases textuales de esta perspectiva:

- ...⇒ las habilidades fonológicas se pueden mejorar mediante el entrenamiento desde edades muy tempranas;
- ...⇒ influyen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de un sistema alfabético;
- ...⇒ son predictoras del éxito del aprendizaje inicial de la lectura.

De estas investigaciones deriva una propuesta que, por un lado, diagnostica o predice el éxito en el aprendizaje y, por otro (uso las mismas palabras que se usan en la perspectiva), *apunta al entrenamiento de la conciencia fonológica como medio para posibilitar un aprendizaje de la lectura y de la escritura*.

Sylvia Defior Citoler realizó una recopilación de las tareas –que no son muy distintas en esta perspectiva– de la investigación psicolingüística y de la práctica del aula. Es una recopilación de las tareas que se usan en la investigación, y ella dice que también pueden guiar el diseño de actividades de instrucción. No voy a mencionarlas todas, son quince, pero son tareas del tipo de comparar la duración acústica de la palabra, identificar rimas orales o analizar palabras por sus sonidos. Catorce de las quince tareas que reseña Defior se realizan sin presencia de escritura. Son análisis de emisiones orales, de tal modo que cuando se juzga si tal palabra es más larga que la otra o se suprime una unidad para ver qué palabra queda suprimiendo una de las unidades, lo que se hace es juzgar si suena más larga o cómo sonaría sin una parte. No se trata de comparar escrituras ni poner en correspondencia las partes gráficas con la duración sonora, salvo excepcionalmente. La presencia de escritura como condición excepcional en las tareas es evidente cuando se dice que el uso

de los materiales concretos facilita la ejecución y desarrollo de las habilidades fonológicas, que es mayor si se utilizan letras en lugar de fichas coloreadas, es decir, letras tampoco es igual a escritura –no necesariamente es escritura–, son un auxiliar para la reflexión sobre las partes de la oralidad. Realmente existen diferencias fundamentales entre este enfoque y el *whole*: la diferenciación de habilidades por sobre la integración, la centralidad de la graduación de tareas, el error que eventualmente puede ser tolerado pero que es corregido inmediatamente; la escritura, no entendida como objeto cultural ni objeto de análisis sino como auxilio eventual en el análisis de la oralidad, no cumpliría un rol central, según esta perspectiva, en la adquisición de la escritura.

Si bien en la perspectiva constructivista o psicogenética se cuestiona el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de unidades aisladas, no es en pos de un abordaje global del texto sino de las prácticas del lenguaje y, si se quiere, de los géneros y, por otro lado, no supone que se desatiendan las unidades inferiores al texto. Como dice Ferreiro:

La comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua porque la lengua fue aprendida en contextos de comunicación, pero para comprender la escritura hay que considerarla como un objeto en sí y describir algunas de sus propiedades específicas que no resultan evidentes en los actos de comunicación.

Y esto cuestiona, entonces, lo que acabamos de decir, pero también va más allá de lo que propone el *whole*, porque está hablando de descontextualizar las unidades de los actos de comunicación. El concepto fundamental, para nosotros, en el trabajo didáctico de organizar la enseñanza a partir de las cuatro situaciones (la de escritura delegada, lectura del maestro, escritura por sí mismo y lectura por sí mismo), es un concepto que da cuenta de un lugar que siempre estuvo reservado para la reflexión descontextualizada, porque en el escribir por sí y en el leer por sí es inevitable generar esa reflexión, y mucho más si hay un docente que interviene para que ello suceda. Existen antecedentes muy anteriores a ese texto; de hecho Lerner tiene publicaciones en Venezuela desde 1981, Teberosky desde 1982, Bais desde 1992, Kauffman desde 1981, y así siguiendo hay un montón, y la producción sobre este

tipo de reflexión ha sido ininterrumpida. Lo que sucede, y tal vez por eso no se registra esta producción, es que la manera de entender esa reflexión sobre las unidades es muy diferente. No significa necesariamente la enseñanza de habilidades básicas; entonces, el punto que viene aquí, que preparamos aquí es *qué significa reflexionar sobre el sistema de escritura*. La reflexión sobre el sistema de escritura es parte, para nosotros, de la reflexión sobre el lenguaje que atraviesa toda la propuesta de trabajo escolar, toda la escolaridad. Es un eje que atraviesa los ámbitos y que adquiere características diferentes según se trate de reflexionar sobre las prácticas, el discurso, los textos, el sistema de la lengua (del cual la lengua escrita es una parte). Así como los mayores reflexionan, por ejemplo, sobre las partes y relaciones en el interior de un párrafo o de una frase, los pequeños necesitan hacerlo sobre las partes y relaciones que son necesarias para producir o interpretar un enunciado. Reflexionar es abstraer propiedades comunes ante objetos diferentes y encontrar diferencias entre los que aparentemente son semejantes.

Sabemos, a través de la reflexión (y es interesante preguntarlo: ¿cómo lo sabemos?), que marcas tan distintas como una *a* cursiva o una *A* imprenta mayúscula, con la enorme diversidad de tipografías que existe hoy, son la misma letra, a pesar de que desde la forma son completamente distintas. Cabe preguntarnos cómo reconocemos que expresiones tan diferentes como “vamos por más” o “te espero mañana” requieren la misma cantidad de separaciones entre partes de escritura, o cómo sabemos que *cama* y *lana* se escriben con la misma cantidad de letras, o que para *sapo* y *paso* necesitamos las mismas sólo que en distinto orden. Puede no haber relación alguna desde el punto de vista de su significado; sin embargo, reconocemos sin mayor esfuerzo algo igual ante lo diferente, abstraemos alguna identidad ante objetos diferentes. Aquello que se abstrae no se ve en el objeto, se construye a través de la experiencia con los objetos. Para un niño que aún no ha interactuado con relaciones entre lengua oral y escrita puede ser absolutamente inobservable que existen diferentes tamaños de separaciones entre marcas, que al escribir se colocan tales marcas con cierta dirección, y que existe una puesta en correspondencia posible pero no siempre igual e idéntica entre partes de una emisión oral y partes de una cadena gráfica. Abstraer para entender es parte de la actividad intelectual de cualquier ser humano, abstraer es coordinar cualidades comunes y, dado que en la experiencia

lingüística no tratamos con objetos materiales sino simbólicos, abstraer es coordinar cualidades comunes construidas a través de prácticas producidas desde diferentes posiciones, puntos de vista y contextos.

Hecho este paréntesis acerca de qué entendemos por reflexionar sobre el sistema, y habiendo caracterizado esa reflexión como un proceso de abstracción, vamos a referirnos, entonces, a las oportunidades, a las situaciones, y cerramos con las intervenciones.

Las oportunidades para reflexionar sobre el sistema van encarnando en las distintas maneras de trabajo en el aula. En primer término, queremos mencionar las que se dan en las situaciones cotidianas, donde hay prácticas de interpretación y de producción, de escritos prácticos o domésticos (ya los mencionamos: préstamos de libros, notas de solicitud, etcétera; muchas listas, muchos cuadros), donde cada uno de esos escritos tiene usos particulares como cualquier práctica del lenguaje y supone una cierta relación con el tiempo, el espacio, y con los otros.

Bernard Lahir ha mostrado –desde mi punto de vista, de una manera maravillosa– cómo esas no son prácticas menores ni desde el punto de vista social, ni lingüístico, ni cognitivo; es decir, son prácticas que permiten objetivar el tiempo, objetivar el espacio, salirse de la práctica para vernos a nosotros mismos en esa práctica a través de la escritura. Constituyen, dice, verdaderas rupturas frente al sentido práctico, mantienen una relación negativa con la memoria práctica del *habitus* y posibilitan un dominio simbólico de ciertas actividades, así como su racionalización. Esas prácticas cotidianas son buenas oportunidades para la reflexión sobre el sistema.

MT: Algunos proyectos que se desarrollan en el aula giran alrededor de estos textos que abren más espontáneamente, podríamos decir, a la reflexión sobre lenguaje. Más allá del encanto que ofrece para los chicos el trabajo con algunas formas poéticas breves, que tienen un valor en sí mismo, estas formas tienen características particulares que ponen a los chicos en una mirada directa sobre aspectos del sistema de escritura. Las formas poéticas breves –y nos centramos en estas pero podríamos tomar algunas otras– tienen algunas características rítmicas que llaman la atención, permiten detenerse en estas coincidencias entre ese texto que nos encanta tanto y algunos aspectos específicos de la escritura. Desde la extensión de la emisión, que

es regular de un verso a otro, hasta la reiteración de las terminaciones de los versos, hasta las repeticiones, muestran características peculiares de estas formas que son de acceso amable, feliz, que gustan y encantan a los chicos; estas características peculiares nos ponen y los ponen en la posibilidad de detenerse en aspectos que hacen a la reflexión sobre el sistema de escritura. Las formas versificadas breves como coplas, canciones o adivinanzas son géneros de este tipo. Otros géneros u otros textos tienen características que favorecen también algún tipo de detenimiento, de recorte, de corte que oriente la mirada de los aprendices, de los niños, hacia la reflexión sobre el lenguaje. Insistimos muchas veces –y en las clases anteriores se ha venido haciendo– en algunos textos como las listas, como los textos instructivos, como los índices o los sumarios que, por tener una condición de relación interna muy evidente porque sus elementos se coordinan casi por yuxtaposición, permiten que los chicos no necesiten estar pendientes o muy pendientes de una coherencia interna en el desarrollo del texto y que puedan concentrarse en algunos de sus elementos, casi aislándolos, como para detenerse en la escritura de algunos de los elementos de la lista. Es decir que, por un lado, hay géneros que favorecen por sus características la espontánea atención de los niños en aspectos que tienen que ver con la relación entre lo sonoro y lo escrito y, por otro, hay algunos textos que permiten concentrar la atención de los chicos en la cantidad, en la variedad de letras que se utilizan para la resolución de la escritura de algunos de los elementos que integran este texto. Estas características de algunos textos favorecen el planteo de instancias de reflexión e incluso invitan a que las reflexiones acerca de la escritura surjan en el aula a través de la propuesta del maestro. Ahora bien, en estos casos la oportunidad de reflexión se da casi al mismo tiempo que el trabajo de los chicos con estos textos o la producción de estos textos. Sin embargo, la tarea del aula no siempre se concentra o está organizada alrededor de textos o producciones escritas que permiten espontáneamente la llegada de los chicos a situaciones de reflexión. El trabajo en proyectos que ponen a los niños en situación de leer y escribir historias completas y complejas con apariciones de personajes o renarraciones de cuentos muy conocidos nos lleva a tomar algunas decisiones didácticas que dan lugar a que la reflexión aparezca y se produzca en situaciones sistemáticas, y también sobre algunas instancias que son pensadas en el aula. La producción de textos intermedios, de textos que, sin exigir el cuidado,

la versión final cuidadosa que va a ser publicada, en ese trayecto hasta la llegada a la versión final permite plantear situaciones de reflexión porque da lugar a recortar situaciones en la escuela en las que la reflexión es más fácil de focalizar. Si nosotros pensamos en un proyecto a largo plazo donde los chicos conocen cuentos con lobos y se preparan para la edición final de una antología, ese largo trayecto de lectura de los cuentos con lobos hasta llegar al trabajo final tiene en su transcurso una serie de situaciones en las cuales se propone la producción de textos intermedios, se recogen las características de los personajes, se prevén o anticipan las descripciones de algunos escenarios, se preparan escenas que son esenciales y no pueden faltar en el cuento... Este trabajo con textos intermedios nos asegura, a la vez, la sistemática presencia, la frecuencia diaria de oportunidades de escritura. Pero además recorta, facilita focalizar la tarea de reflexión en textos completos en su sentido pero que permiten pensar en aspectos más inmediatos, menos complejos que aquellos que van a plantearse en la escritura ambiciosa de la producción final. Los textos intermedios, de aparición cotidiana en el aula, que están previstos en la tarea de cada día, son textos que nos permiten pensar en la separación de las palabras, en la revisión de alguna escritura para completarla, que nos permiten pensar en el empleo de algunas indicaciones, de alguna puntuación, que abren a reflexiones que son necesarias y posibles de resolver en períodos más acotados, pero que instalan la práctica de la revisión desde las incursiones de los chicos más pequeños.

MC: Voy a dar un solo ejemplo de estos textos intermedios. El ejemplo que podría leer de situación intermedia es que, a pesar de los cambios de versión, a la hora de escribir, ciertas palabras o expresiones permanecen constantes en las historias tradicionales; por ejemplo “espejo espejito; siete camitas, siete platitos, siete tacitas”, en “Blancanieves”, o el “para comerte mejor” en “Caperucita”, o “la manzana envenenada”, “el peine envenenado”, “el huso envenenado” en “La Bella Durmiente”. Y la previsibilidad de la aparición de estas expresiones, su repetición con o sin variaciones hace posible reencontrarlas una y otra vez en lecturas sucesivas, hace posible pensar en poner en primer plano el propósito didáctico de que los niños lean por sí mismos, y traer esa situación. Hace posible también extraerlas para generar, por ejemplo, a partir de “peine envenenado”, en otra versión, la escritura de “carta envenenada”, y

pensar qué necesito de la versión anterior para producir este otro enunciado, o a partir de una “casita de golosinas” que tengo que encontrar en el texto, pensar la escritura de “casita de chocolate”, y pensar qué tengo que cambiar. Hasta dónde necesito dejarlo tal cual, cuál es la parte que tengo que dejar, son, por ejemplo, reflexiones posibles en ese contexto. Hemos dado mucha importancia en los últimos tiempos a explicitar este tipo de situaciones en la planificación de los proyectos, a trabajarlas en la formación de maestros, a instalarlas en la escuela. Y son todas situaciones intermedias que están al servicio, por un lado, de conservar memoria para ser reutilizada en la escritura y, por otro lado, de sistematizar también, y al mismo tiempo, los saberes sobre el género.

MT: Algunas situaciones de reflexión están relacionadas también con oportunidades de lectura. Me parece interesante retomar una situación de reflexión que tiene que ver con plantearse, con discutir con los chicos algunos de los criterios que permiten decidir *qué dice*. Si en el proyecto de cuentos con lobos la maestra dedicó mucho tiempo a la lectura de “Caperucita Roja”, un clásico, seguramente los chicos tienen un conocimiento del cuento que les permite localizar y concentrarse a partir de una propuesta de la maestra en la lectura, en la preparación dramatizada del diálogo entre el lobo disfrazado de abuelita y Caperucita que entra y lo encuentra en la cama. Esta preparación dramatizada pone a los chicos ante un episodio, una escena del cuento que conocen profundamente. Los chicos, como nosotros, se han apropiado de este fragmento y disponen para acercarse a él del contexto verbal con el que se van a encontrar. Sin embargo, la maestra prevé que van a surgir algunas dudas en el momento de decidir si dice “qué ojos tan grandes tienes”, primero, o si dice “qué orejas tan grandes tienes”; esta duda entre ver si primero le pregunta por los ojos o primero le pregunta por las orejas, entre decidir si dice oírte o escucharte, entre pensar si dice abrazarte o agarrarte, esta duda que se suscita en los ensayos que la maestra prevé y anticipa se soluciona durante los ensayos de la pequeña dramatización, pero la maestra la retoma en situación diferida. Después, una vez que se terminó el momento del ensayo y la dramatización, la maestra retoma el problema. Lo que la maestra propone es poner en común qué es lo que nos hace dudar entre “qué ojos” y “qué orejas tan grandes tienes” y, en segundo lugar, cómo es, cómo

decidimos, en qué te fijaste para pensar si decía *ojos* o si decía *orejas*. Este poner en común los criterios que permiten decidir, los criterios que me llevan a pensar en qué me fijo para decidir, es precisamente una instancia de reflexión.

En esta propuesta el maestro, sistemáticamente, recupera o recoge aspectos para llevar a la reflexión, porque es este el camino a través del cual los chicos tienen esta posibilidad de realizar reflexiones cotidianas, que son las que ayudan a apropiarse efectivamente de la lectura y de la escritura.

MC: Algo más que queremos mencionar también tiene que ver con los textos intermedios, justamente porque los textos intermedios, como dijimos, tienen que ver con conservar memoria y organizar el pensamiento, de manera que cuando los chicos estudian un tema hay muchas oportunidades de interpretación y producción. Se producen listas, cuadros, esquemas con rótulos, subrayados, destacados de textos que se leen, se marcan cosas en los textos que se leen, se anotan conclusiones parciales sobre lo que se va comprendiendo, y estas son todas oportunidades del mismo tipo, en el contexto de las prácticas de estudio.

Queremos mencionar algo que es un poco más conocido, no es que lo otro no lo sea, simplemente tratamos de sistematizarlo. Hay criterios para la construcción de las situaciones de reflexión que, como bien acaba de mencionar Mirta Torres, es muy raro que aparezcan espontáneamente en la clase. Las situaciones de reflexión las provoca el maestro con su intervención, y parte de su intervención es diseñar esas situaciones; entonces, podemos tener ciertas condiciones y criterios a esta altura que más o menos compartimos. Compartimos que la producción tiene que ser cooperativa, porque la cooperación ayuda a la explicitación de los criterios y, por lo tanto, a sistematizarlos. Compartimos que las situaciones hay que desarrollarlas en diversidad de soportes; por soportes entendemos pizarrones, afiches, ficheros, álbum, cuaderno, cuaderno único, cuaderno borrador, páginas sueltas, etcétera. Y nos parece importante enfatizar en que hay que pensar la relación entre el soporte y la situación, hay que pensar cuál es el soporte pertinente para cada situación. Hemos dicho muchísimo que es central el tema de las fuentes de información disponibles a la hora de interpretar y de producir, y también hemos dicho muchas veces que la sola presencia de fuentes de información (como las listas, los rótulos de los libros, los índices,

etcétera) no hace que funcionen en la clase, es decir, no hace que los chicos apelen a ellas y las usen para interpretar o para producir; que es el trabajo del docente el que les da otra entidad a esas fuentes. También hemos hablado sobre la diversidad de prácticas y, en lo que hace al sistema de escritura, escuchar leer al docente siguiendo la lectura con la vista, por ejemplo, permite una situación de reflexión sobre el sistema. Releer textos conocidos es otra de las prácticas, porque permite poner en correspondencia partes de la oralidad con partes de la escritura para ajustarlas progresivamente; volver sobre un texto conocido para localizar una información específica; copiar con sentido; copiar con transformación; copiar parcialmente y transformar para producir otra escritura, todas ellas constituyen una diversidad de prácticas específicas de reflexión sobre el sistema.

Hemos insistido también sobre la diversidad de unidades lingüísticas, porque no toda unidad lingüística da lugar al mismo tipo de reflexión. No es lo mismo cuando reflexionamos sobre frases o enunciados que van más allá de la palabra que cuando trabajamos –desde el punto de vista del adulto– con palabras, porque lo que se puede segmentar es otra cosa (insisto, desde el punto de vista del adulto, desde el punto de vista del chico todavía ese criterio no está construido). Insistimos también en los últimos tiempos en la diversidad de presentaciones gráficas de los enunciados, porque hemos visto en el trabajo en el aula (estamos trabajando en esas diversidades) que no es lo mismo trabajar con listas que con cuadros, con imágenes que con palabras, o con textos continuos. Hay distintos tipos de reflexiones que se suscitan cuando las presentaciones gráficas, tal vez de los mismos contenidos, son diferentes. Nos interesa señalar especialmente, como otro criterio, la *pertinencia* entre los contenidos discursivos lingüísticos o textuales que se trabajan y el tipo de situación que se plantea para trabajar sobre el sistema. En uno de los trabajos que terminamos de elaborar este año en la Dirección de Primaria, hicimos una propuesta de situaciones sobre el sistema, a propósito de los cuentos con brujas. Hay muchísimas situaciones, y una de las cosas que más nos preocupó es que cada una de las situaciones tuviese que ver con algún contenido del género. Nos centramos en las características de los personajes, en los principios y finales, en las frases prototípicas de los cuentos que se repiten, las expresiones que se usan para marcar el tiempo. Esto hace al conocimiento del género y hace a tener recursos a la hora de escribir y de poder prever y

controlar la escritura. Pero si estuviésemos trabajando con poemas (como en el otro ejemplo que dábamos), no serían estos los contenidos sobre los que intentaríamos la producción de textos intermedios, es decir, hay una relación entre contenido y diseño de la situación, no sólo el contenido del sistema de escritura. Los procesos de producción, como bien lo señala Teberosk, pueden ser abiertos o cerrados. Es decir, hay situaciones que se abren y se cierran en la misma clase, y situaciones que se mantienen a lo largo de las clases y que pensamos que lo ideal sería que se mantuvieran a lo largo de los años. Y esto es difícil, porque la escuela no está pensada con esta estructura, con la estructura de sostener un contenido provisoriamente e ir haciéndolo crecer a lo largo de las distintas lecturas y las distintas prácticas. Hay diversidad de relaciones con el texto fuente: hay veces en que volvemos al texto fuente para copiar textualmente, otras veces volvemos para parafrasear, y entonces hay algo que modificar, y otras veces volvemos para evocar ese texto, que hay que formular con otras palabras del lenguaje.

MT: De lo que Mirta está diciendo, me parece que vale la pena subrayar que la sistemática aparición de situaciones de reflexión está basada en variables distintas en la planificación del trabajo en el aula. Fijense que quedó de algún modo muy al pasar, que algunas de las posibilidades que se abren en el aula tienen que ver con la organización de la clase. Me parece que es importante retomar y subrayar, antes de ir al cierre, esto que Mirta decía que en algunas situaciones el maestro reúne alguna pareja de chicos para producir una escritura o para dedicarse a la lectura de un texto. Esta instancia, esta variación en la organización de la clase, esta propuesta de trabajo por parejas es una oportunidad en la cual el trabajo entre uno y otro hace que se expliciten algunas de las reflexiones, que se verbalicen y circulen entre estos dos niños que trabajan juntos algunos de los criterios, algunos de los puntos de vista, algunas de las reflexiones que tienen que ver con la resolución en la escritura de una palabra, con la decisión acerca de con qué parte del cuento seguimos, con la indicación de qué nos falta o qué necesitamos corregir, incluso en ortografía. Es decir, que algunas de las situaciones de reflexión están previstas desde la organización de la clase, otras situaciones de reflexión (por no entrar en el dictado al maestro, que podríamos casi analizarlo en sí mismo como una instancia fuerte que provoca muchos

momentos de reflexión) se sustentan en el tipo, en el género, en el texto que circula en el marco del trabajo con un proyecto, en el marco de una actividad habitual de lectura o de escritura. De modo que, por un lado, la organización de la clase; por otro, la aparición o el trabajo con algunos géneros, con algunos textos con determinadas características. En otra de las instancias se indica o se prevé que un proyecto a largo plazo necesita instancias intermedias de producción y de reflexión sobre textos más acotados, sobre textos intermedios, digamos que son todas las variables que es necesario prever para que en cada una de ellas las instancias de reflexión tengan lugar entre los chicos, tengan lugar a partir de algunos de los textos sobre los que se está trabajando, tengan lugar porque se previó proponer escrituras menores más frecuentes que permiten detenerse, focalizar algunos aspectos puntuales de la escritura. Me parece que el abanico que se abre para que las situaciones de reflexión sean frecuentes y tengan lugar es un abanico que pasa no sólo por un aspecto sino por distintos aspectos que deben tenerse en cuenta al momento de planificar el trabajo en el aula. Y otro aspecto que me parece que vale la pena tomar en el momento de síntesis es el que tiene que ver con las reflexiones que se dan o que se pueden dar mientras se lee y mientras se escribe, y otras reflexiones igualmente imprescindibles son las reflexiones diferidas, aquellas en las que el maestro toma un problema, lo recorta, lo saca del contexto recordando el contexto en el que se produjo, y da lugar a una instancia de reflexión sobre la escritura o sobre aspectos diversos de la escritura.

MC: Para cerrar, muy brevemente, nos vamos a referir a la intervención durante esas oportunidades y esas situaciones que intentamos describir y sistematizar un poquito. La reflexión es algo que, en el momento de leer o escribir por sí mismos, los chicos ponen en acción, y no sólo en el momento de leer y escribir por sí mismos sino (lo que Mirta Torres está señalando) en un momento posterior donde se reflexiona sobre lo que se hizo. Es, ante todo, una responsabilidad del maestro promover esas situaciones, esos procesos y ponerlos en común; es decir, el camino lo abre el maestro, si no es que lo inicia algún niño, cosa que puede suceder también, pero en general el camino lo abre el maestro y lo cierra el maestro porque lo convierte en un criterio compartido para seguir pensando. Promover intervenciones para reflexionar es invitar

a pensar en las marcas necesarias para producir un enunciado, en cuántas, cuáles y en qué orden, en invitar a pensar dónde dice algo, qué dice y cómo dice. Para pensar en estos problemas, se anticipa sobre lo que puede decir o se ratifica o rectifica la interpretación, apoyándose siempre en algún dato del texto que autorice la hipótesis, o bien se pregunta por las marcas que serán necesarias para producir un enunciado o se revisa el enunciado producido para corroborar que efectivamente puede decir lo que se desea cuando hay marcas que lo autoricen. Anticipar y verificar en un proceso que al principio sólo permite analizar lo ya hecho y que, poco a poco permite, si vamos avanzando, controlar y anticipar lo por hacer. Las posibilidades son muchas, las operaciones no son diferentes de las de cualquier proceso de reflexión (hay mucha bibliografía, con muchísimos ejemplos de intervención): comparar, completar, cambiar partes, justificar elecciones o decisiones, proponer casos de un mismo tipo, sacar conclusiones, clasificar casos. Estas intervenciones están presentes en todos los tipos de situaciones, pero nuevamente queremos enfatizar que no es un juego de zapping. La pertinencia de presentar una situación u otra, de enfatizar una, de darle mayor o menor envergadura o duración, depende de contextos específicos donde tanto juegan las restricciones lingüísticas de los enunciados sobre los que se está trabajando como las conceptualizaciones de los niños que participan en esa situación. Por ese motivo, esta no es una tarea fácil, es una tarea muy comprometida, y por ese motivo iniciamos esta clase diciendo que no solamente había que cambiar la escuela en sí misma, sino que eso también supone una manera de concebir el trabajo del docente bastante diferente del que habitualmente podemos hacer.

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

Cynthia 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 Zuberger, Virginia Quesada, Mirta Rapaport, Guillermo Antolini y Conrado Lescano.

