



SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO **6**
Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva



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

Ana María Borzone

Educación intercultural / Ana María Borzone y María Luisa Silva ; 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; 6)

ISBN 978-950-00-0917-1

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Silva, María Luisa 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: Ana María Borzone y María Luisa Silva

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: Diana Gamarnik

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

Educación intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva..... 9

Bibliografía..... 45

Ana María Borzone es doctora en Filosofía y Letras (UBA) y es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Actualmente dirige el proyecto “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”, llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad de Córdoba y de la UBA.

María Luisa Silva es doctora en Psicología (UNLP); especialista principal en Procesos de Lectura y Escritura (UBA) y licenciada en Letras (UBA).

Recibió el premio Ignacio Chaves Cuevas 2009 a la mejor investigación en gramática del español, otorgado por la Academia Colombiana de Letras en conjunción con los premios Príncipe de Asturias y Antonio de Nebrija. Es profesora en la Universidad del Salvador y en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ha sido asesora y capacitadora en el área de Lengua. Es autora de libros de texto, material de capacitación para docentes y de proyectos multimediales para alfabetización.

Educación intercultural*

Ana María Borzone y María Luisa Silva

Ana María Borzone (AMB): Muchas gracias a todos los que han venido, yo represento a un equipo¹ cuyos integrantes lamentablemente hoy no han podido asistir, por lo tanto son muchas investigaciones las que confluyen en esta presentación. Hay aportes de todo el equipo, en su mayoría investigadores y becarios del CONICET, un subgrupo de la Universidad de Córdoba, y también algunos colegas de la Universidad de La Plata.

El tema que nos convocó desde un principio es el fracaso escolar, desde hace años estamos trabajando en esta problemática que cada vez afecta a un número mayor de niños, sobre todo a aquellos que están en situación de pobreza y a las minorías étnicas. Comenzamos a abordar la problemática del fracaso desde distintas perspectivas y a investigar sus causas. El objetivo de estas investigaciones es encontrar las mejores maneras de enseñar a leer y a escribir. Nosotros consideramos, sobre la base de evidencia empírica –no se trata de una creencia, sino de evidencia–, que todos los niños y las niñas pueden aprender a leer y escribir en 1° grado. No creemos que nuestro país esté afectado por una patología especial que explique el fracaso escolar. Creemos, como acabo de señalar, que todos los chicos pueden aprender a leer y escribir en 1° grado. Lo que tenemos que buscar –ese es nuestro trabajo– son las mejores formas de enseñar a leer y a escribir. Por eso la propuesta

* Auditorio OSDE, 8 de junio de 2010

1 Investigadores responsables: Dra. Ana María Borzone, Dra. Celia Renata Rosemberg. Equipo: Bibiana Amado, Beatriz Diuk, María Luisa Silva, Gladys Ojea, Verónica Sánchez, Soledad Manrique, Dolores Plana, Alejandra Stein, Marcela Terry, María Elena Benítez, Alejandra Menti, Maia Migdaiek, Karina Saucedo, Florencia Alam, Marina Ferroni, Victoria Gasparini, Emilse Barrial Delmonte.

de enseñanza intercultural no abarca sólo el 1° grado de Primaria, sino que la hemos extendido a todo el Primer Ciclo y también al Jardín (al grupo de edad de 3 a 5 años).

La propuesta se ha aplicado en Primaria en el Gran Buenos Aires, en La Rioja y en Entre Ríos. Y empezamos ahora en las comunidades tobas en el Chaco y en Derqui (porque tenemos una comunidad toba en Derqui, provincia de Buenos Aires). En el Nivel Inicial, en jardines de los barrios marginados del Gran Buenos Aires y en todos los jardines de Entre Ríos se está aplicando el Programa Oscarcito (nos gusta llamar los programas por los nombres de los chicos). Oscarcito es el programa para los jardines y para el trabajo con los padres en las casas, con chicos de 3 a 5 años; y el Programa Tomás es el programa para el Primer Ciclo. Estos programas se implementaron en los lugares mencionados y obtuvimos muy buenos resultados.

Creemos que toda propuesta de alfabetización tiene que ser intercultural. En general, se asocia la interculturalidad con el bilingüismo. Si tenemos una comunidad bilingüe, entonces decimos que sí tiene que haber una alfabetización intercultural. Nosotros sostenemos que la alfabetización intercultural tiene que ser para todos los grupos de chicos, ¿por qué? Porque se trata de un planteo ideológico. Tenemos dos aspectos con respecto a la interculturalidad que es necesario distinguir: una es la multiculturalidad y la otra es la interculturalidad, dos conceptos distintos. Nuestra propuesta es intercultural, ¿cuál es la diferencia? El multiculturalismo busca los aspectos universales, los aspectos que tienen en común todas las culturas, busca que se respeten, busca que convivan. Pero esta concepción tiene riesgos, y el riesgo es que las culturas queden aisladas, cada una en su lugar. Además, el multiculturalismo representa de alguna manera una percepción estática de las culturas. Las culturas son dinámicas, cambian, las culturas tienen que dialogar entre ellas, y en un momento de tanto enfrentamiento –y por eso les digo que el planteo intercultural es ideológico–, en este momento de tanto conflicto, de tanta migración, es fundamental que la educación sea intercultural, porque el interculturalismo promueve el diálogo entre las culturas, promueve el reconocimiento del otro, promueve el reconocer y además tomar los valores y tener una actitud crítica. Si uno considera la cultura *kolla* y el cuidado de la tierra y lo compara con lo que es la cultura global, que está destruyendo el planeta, vemos que hay una gran diferencia. Entonces es necesario el diálogo entre culturas para tener otro mundo.

María Luisa Silva (MLS): Además, una observación: la noción de cultura es importante porque ligada a la noción de cultura surge la noción de identidad. Entonces, los chicos pueden aprender en tanto poseen una identidad propia con la comunidad a

la que pertenecen. Si se los desliga de esa comunidad, si se los descontextualiza de sus prácticas, todo lo que aprenden les es ajeno. Por eso es un planteo ideológico, la identidad se constituye en una cultura determinada, en un contexto cultural determinado y el universalismo atenta contra esa construcción de identidad. En función de borrar las particularidades y de privilegiar nociones universales se borra lo particular, lo distintivo, lo específico, lo propio, lo que nos hace a cada uno, uno.

¿Por qué una propuesta intercultural?

Precisamente porque cuando empezamos a estudiar las causas del fracaso, vimos que en gran parte se debe al choque entre culturas y a no aceptar la diversidad cultural. Todavía predomina en nuestro país la hipótesis del déficit. Cuando un chico habla una lengua distinta, un dialecto diferente, o utiliza otras palabras o tiene otras costumbres o tiene otras creencias, todas esas diferencias son vistas como déficit y entonces, si la escuela ve como déficit lo que es el potencial de los chicos, lo que es su cultura, es muy poco probable que esos chicos aprendan a leer y escribir. Lo que hace la escuela en ese caso es expulsarlos del sistema.

¿Qué es la educación intercultural?

- La educación intercultural es un *proceso de comprensión* entre los dos universos culturales en situación de diálogo y un proceso de interaprendizaje, en el cual los actores sociales de ambos grupos desarrollan aprendizajes compartidos, que integran tanto aspectos cognitivos como vivenciales (Gasché, 2001).
- Los conocimientos de una comunidad no son un “recurso almacenado” que se recupera sólo mediante narrativas, sino que tienen existencia real, son socialmente funcionales y reconocibles en la vida cotidiana.

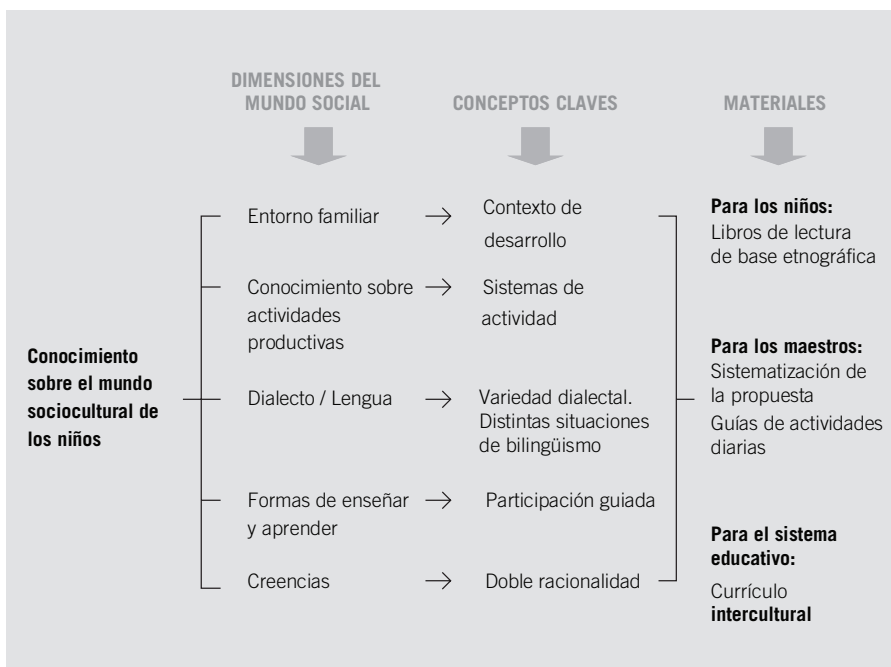
Lo que se busca es que haya intercomprensión entre las culturas. Ese objetivo tiene implicancias pedagógicas fortísimas, es un proceso de comprender al otro y que el otro me comprenda a mí, y de intercambio y de negociación.

Este proceso está relacionado con la concepción dinámica de la cultura. Los conocimientos, las creencias, los valores que son los que determinan las diferencias culturales no son un cúmulo estático, sino que van cambiando y se reconocen en la vida cotidiana, en el quehacer diario de la vida de los chicos.

Si la escuela no reconoce esas diferencias (yo sé que todos ustedes conocen el trabajo de Bourdieu²), si la escuela no las incorpora, no las incorpora al núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esas diferencias son estigmatizadas. Es decir, los chicos no se sienten reconocidos, sienten que hablan mal y entonces las maestras dicen, como nos decían cuando hicimos la investigación en las comunidades *kollas*: “Los chicos *kollas* son mudos”. No, los chicos *kollas* no son mudos. Todos los chicos tienen la misma potencialidad innata para desarrollar lenguaje a la edad en que ingresan a 1° grado. ¿Cómo no van a enmudecer si se encuentran con un mundo desconocido, si escuchan hablar otra lengua u otro dialecto, si no se encuentran reconocidos en los libros que ven?, ¿cómo pueden ustedes enseñarle a leer y escribir a un niño mapuche con un libro que habla del subte y de la ciudad?, ¿qué representación tiene el niño mapuche del subte y la ciudad? Ninguna. Y eso me lo decían las maestras de las comunidades mapuches. Creo que queda claro para todos ustedes que si la escuela no reconoce esas diferencias, el chico va a enmudecer.

Veamos los conceptos claves que hemos ido elaborando nosotros y otros que han trabajado y que trabajan desde una perspectiva intercultural en la educación.

2 La escuela, en tanto institución social, es un ámbito de legitimación o de exclusión de determinados conocimientos y prácticas culturales. Pero si no reconoce, no respeta y no incorpora las diferencias socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establecen procesos de estigmatización de los conocimientos lingüísticos, del mundo, de las creencias y de las habilidades que los niños han desarrollado en el entorno familiar y comunitario (Bourdieu, 1977).



Ante todo tenemos que pensar en el entorno de desarrollo, el entorno familiar, que va a ser totalmente distinto. El entorno familiar es el contexto de desarrollo de los chicos. ¿Qué significa esto? Significa que cada cultura se propone objetivos diferentes para el desarrollo de sus chicos. Si uno ve los objetivos que se proponen los padres de los chicos de una comunidad rural de Córdoba, por ejemplo, que los chicos ayuden a cuidar las cabras, que aprendan a confeccionar tejidos de palma, el desarrollo está orientado hacia la participación en los sistemas de actividad de esa comunidad. En tanto en los centros urbanos los objetivos son otros.

¿Qué es lo que quieren los papás de los centros urbanos? Los padres de un nivel socioeconómico medio, en general, quieren que los chicos aprendan a leer y a escribir, quieren que sus hijos vayan a la escuela, es decir, no los incorporan al trabajo. No los incorporan de la misma manera que los incorporan a la vida diaria en las comunidades rurales, o en las comunidades urbanas marginadas.

MLS: Los chicos que se encargan de sus hermanos en los momentos en que los padres van a trabajar, tienen que aprender a lavar los platos, tienen que saber cómo cuidarlos, tienen que mantener limpia la casa, y mantener un sistema económico

que funcione mientras los padres están afuera. Entonces, eso es lo que hace concreta esa noción de nicho de desarrollo, ver cuáles son las actividades y los contextos de los chicos con los que nosotros trabajamos. Eso es lo concreto. Si dejamos de ver eso concreto, perdemos de vista el objetivo del aprendizaje y la posibilidad de mediar entre el objetivo institucional y ese objetivo que los padres están armando para sus hijos.

AMB: Sí, los sistemas de actividad están cambiando, en el Gran Buenos Aires, en los jardines, los chiquitos nos cuentan mucho cómo se incorporan a revolver basura y a buscar cosas en la basura, por ejemplo. Entonces es importante este concepto de desarrollo y los sistemas de actividad porque en ellos se encuentran los conocimientos de los chicos. Si tenemos que partir de la vida de los chicos, de sus conocimientos, de sus habilidades, tenemos que conocerlos, tenemos que conocer los sistemas de actividad de los que participan porque en esos sistemas de actividad hay conocimientos y tenemos que tender puentes entre unos y otros. Vamos a ver el ejemplo que da Gasché, un investigador francés que trabaja en la Amazonía peruana y que ha inspirado muchos de nuestros trabajos.

Gasché comenzó hace años a estudiar los sistemas de actividad entre estos grupos de aborígenes de la Amazonía, y lo que él dice es que hay conocimientos en esos sistemas de actividad que, aunque no los reconozcan los que realizan esos sistemas (como conocimientos físicos, de biología, o de ciencias sociales), esos conocimientos están. Entonces, por ejemplo, cuando la persona va a pescar con una lanza, sabe dónde tiene que tirar la lanza si ve el pez en un lugar, lo que implica un conocimiento sobre un principio físico de refracción de la luz.

Primero estudian los sistemas de actividad, se identifica qué conocimientos universales hay, porque las leyes físicas y las biológicas son universales. Se establece esa relación entre lo que los chicos saben y lo que se les va a enseñar, porque la intención de la interculturalidad es que se apropien también de la cultura global. No se trata de apartarlos ni dejarlos en su cultura, sino que las culturas dialoguen, pero desde la cultura de los chicos.

Las diferencias dialectales, las formas de enseñar y aprender y las creencias, todos estos conceptos son importantísimos para entender la interculturalidad y para la propuesta intercultural: contexto de desarrollo, sistema de actividad, variedad dialectal o bilingüismo, participación guiada, doble racionalidad. En estos aspectos se encuentra la diversidad cultural. Lo que hemos hecho para los niños es elaborar libros de lectura de base etnográfica, es decir, libros que parten de su realidad y la

reproducen, junto con su dialecto, sus conocimientos, sus habilidades, su forma de enseñar y aprender, que es lo que incorporamos a la propuesta. Para los maestros, elaboramos las guías de trabajo, y además esta Propuesta de alfabetización intercultural va a ser publicada junto con las guías de actividades.

Queremos señalar, por un lado, que el maestro que trabaja en un ámbito intercultural puede conocer el mundo de los niños a través de los libros de lectura de base etnográfica y, por otro lado, decirles que lo que queremos es llegar en algún momento a un currículum intercultural, es decir que los conocimientos de los niños se incorporen al diseño curricular.

MLS: A través del Programa Oscarcito hemos incorporado el trabajo con los padres y con la comunidad. El Programa Oscarcito se diferencia de los programas de Primaria en que trabaja en dos espacios, el espacio institucional del jardín y el espacio de trabajo con los padres. A su vez, se les enseña a los padres cómo intervenir en lectura y escritura, en principios del cálculo, en manejo de grafías y cómo hacer para potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo de sus hijos. Entonces, el Programa Oscarcito, además de trabajar con los docentes, con los chicos, con la currícula, trabaja con la comunidad y tal vez de este trabajo es de lo que hemos recibido mejor respuesta. Por ejemplo, padres que, cuando termina el Programa, van a hablar con la maestra de 1° grado y que dicen al respecto: “Yo ahora sé qué decirle a la maestra cuando ella me dice que mi nene no aprende”, porque el Programa les ha dado las herramientas como para poder hablar con la maestra acerca del desarrollo de su hijo. Realmente el Programa ha hecho efectivo el empoderar a una comunidad frente a una institución.

AMB: Los libros de base etnográfica también convocan a la comunidad, de hecho cuando entregamos en Córdoba *El libro de Santiago*, los padres no volvieron a llevarlo al aula. ¿Por qué los padres se encontraron con los libros y no los entregaron? Porque en los libros ellos se pueden identificar, porque fueron hechos con ellos y para ellos, y eso es otro aspecto importante. Los libros de lectura de base etnográfica se han hecho con la participación de la comunidad y de esa manera los padres sienten que esos libros también les pertenecen.

Veamos un ejemplo acerca de las diferencias de objetivos y de los contextos de crianza: tenemos a una nena (Magalí) de 3 años, del sector urbano medio, y un niño (Gabriel) de la misma edad, de una comunidad *kolla*. La nena intenta tomar un cuchillo y la mamá se apresura a quitárselo y le dice que no, que no use el cuchillo. En cambio Gabriel entra, le pide el cuchillo a la mamá y se pone a pelar papas. Es decir, este niño tiene habilidades que nuestros chicos logran mucho más adelante.

Pero en el caso de las comunidades *kollas*, los chicos lo aprenden a una edad temprana, los chicos tienen muchos conocimientos y habilidades que la escuela no puede seguir desconociendo.

Otro ejemplo de los sistemas de actividad que practica una comunidad es el que se realiza en el pueblo de Copacabana, al noroeste de Córdoba. El trabajo de campo en las comunidades rurales llevó más de siete años de grabaciones, de seguimiento y de trabajo con la comunidad. Aquí los chicos aprenden desde pequeños a participar junto con el adulto de ese sistema que consiste en tejer canastos y que implica una serie de acciones, trabajo con recursos, con instrumentos, pero sobre todo está el trabajo con el adulto. Lo mismo que propuso Howard Gardner hace tiempo: la vuelta de la enseñanza a la modalidad empleada en los talleres de artesanos. Los niños aprenden a seleccionar las hojas, a prepararlas humedeciéndolas, secándolas y cortándolas para luego poder tejerlas. En estas acciones hay principios físicos, es decir, que podemos tomar el sistema de actividad, estudiarlo y ver de qué manera hacemos la relación entre los principios aprendidos en el marco de los sistemas y los que se enseñan en el aula.

MLS: Tomamos este ejemplo, justamente, porque podemos pensar que los sistemas de actividad son una enseñanza mimética, o sea de reproducción frente a lo que se ve. Y no, en realidad el sistema de actividad es un sistema complejo en el que se entrelazan aprendizajes cognitivos, aprendizajes miméticos, es decir, de ver al otro, y en el que cumple un rol fundamental el lenguaje. Muchas veces en la escuela decimos que estos papás no hablan con sus hijos, pero al grabarlos en el quehacer cotidiano, observamos que hablan y mucho, pero hablan sobre cuestiones pertinentes, acotadas, contextualizadas a la tarea que están haciendo. En esos usos lingüísticos podemos ver usos lingüísticos tan complejos como los que podrían aparecer en un texto. Lo que pasa es que tal vez no tienen la formalidad de la clase textual, por eso les damos tanta importancia a los registros de observación y de audio y video. Para nosotros analizar los registros significa hacerlo cuidadosamente para conocer cuáles son los conocimientos lingüísticos que ese niño posee en ese sistema de actividad, porque esos son conocimientos de esa comunidad. Entonces, a partir de ahí podemos decir que ese es el dialecto de esa comunidad.

Con respecto a las creencias, en una investigación que hizo Bibiana Amado en su tesis de doctorado, ella observó que las comunidades rurales del noroeste de Córdoba (Copacabana) desarrollan una perspectiva ecológica autóctona. Esto significa que la perspectiva ecológica depende de sus necesidades.

¿En qué consistió esta investigación?: en estudiar los sistemas de actividad. Ella estudió los sistemas de actividad, los textualizó, los filmó, los grabó, después escribió textos expositivos sobre esos sistemas, por ejemplo, sobre el tejido de palma, otro sobre la cría de animales, sobre la recolección de hierbas, etcétera.

Basándose en esos textos, elaboró otros que se iban alejando de esa realidad, fue descontextualizando los temas. Los textos que reproducen los sistemas de actividad están muy contextualizados en la vida diaria de lo que los chicos conocen, pero se fueron agregando otros textos que se fueron descontextualizando.

El texto que veremos a continuación es sobre el oso panda. Fíjense lo que dice el texto, que los hombres están talando los árboles de bambú, pero cuando a los chicos se les pregunta por qué desaparecen los bosques de bambú, los chicos de Copacabana dicen: “Porque los osos pandas se los comen”. Es decir, estos tienen una visión ecológica autóctona, pero los chicos de otras zonas toman la información que tienen en el texto: porque los hombres talan los bosques.

Pregunta:

¿Por qué quedan pocos bosques de bambú en China?

Texto:

Pero, desde hace muchos años, la gente está talando los bosques para construir poblaciones o para sembrar cereales. De este modo, ya no hay tantos bosques de cañas de bambú.

Desde una perspectiva ecológica autóctona los niños de Copacabana no identifican la causa, explícita en el texto, de la desaparición del bosque de bambú, que refiere a una perspectiva global de extinción (Amado, 2009).

Este es un problema que además involucra a la comunidad como una comunidad productiva. Por eso, también los ingenieros agrónomos de Córdoba están estudiando todos estos aspectos, porque ¿cómo se cambian las prácticas de producción si no se atiende a esa perspectiva ecológica autóctona que muchas veces se confronta con la perspectiva ecológica global?

Cuando los chicos no comprenden el texto, no comprenden porque están activando sus propias representaciones, que son las que han formado en el contexto de su cultura, que es una cultura de subsistencia. Los chicos que viven en situación de pobreza incorporan al trabajo los distintos sistemas de actividad para contribuir al mantenimiento y supervivencia de la familia.

Por qué una propuesta bidialectal

MLS: En general se reconoce fácilmente cuando un sujeto habla otra lengua, es decir, no compartimos para nada el código, pero es muy diferente cuando no compartimos ciertos espacios de un mismo código, esos ciertos espacios de un mismo código son dialectos, que pueden ser mutuamente comprensibles. Cuando necesitamos comprendernos, activamos todos los medios y recursos para eso y, en general, usamos gestos, palabras que son puentes, palabras comunes. Y ¿qué pasa cuando ocurre esto último, cuando hay situaciones asimétricas como la de la enseñanza? ¿Cómo sabemos que el chico que está callado (que está en una clase de un texto expositivo donde la maestra está todo el tiempo guiando la clase) está entendiendo? ¿Cómo sabemos si ese es el dialecto que el chico habla? Entonces, ¿por qué hablamos de una propuesta bidialectal? Porque toda lengua es una abstracción. En las sociedades conviven diferentes variedades dialectales que están moldeadas por los contextos sociales. Cuando hablamos de contextos sociales, no necesariamente tienen que ser clases sociales. El contexto social es un grupo, una comunidad que puede ser grande o pequeña en función de cómo esos miembros interactúan con los miembros de esa misma comunidad. Además el dialecto constituye, nos constituye como miembros de una comunidad, nos da identidad. En la medida en que ese dialecto nos va a dar identidad, lo vamos a reforzar para nuestra comunidad, y lo vamos a debilitar frente a otros que no manejan ese dialecto. ¿Qué sucede con los chicos? Los chicos reconocen la diferencia entre su dialecto y el de la escuela y restringen su dialecto. ¿Qué es lo que nosotros tratamos de hacer cuando trabajamos con su dialecto, cuando lo incorporamos a los libros y a situaciones de escritura? Les mostramos que su dialecto es muy valioso, es muy rico, tiene muchas posibilidades de comunicación. Pero además, que ellos necesitan incorporar el dialecto estándar, porque ese dialecto estándar es el que les va a dar la posibilidad de ser sujetos frente a otros que no manejan su dialecto. Esa es la noción de empoderamiento, darle a alguien la posibilidad de ser poderoso, de ser sujeto frente a otro sujeto, no sentirse minusválido o disminuido por no compartir usos, registro o modos. Entonces, lo que nosotros tratamos de hacer con los chicos es mostrarles que hay ciertos usos que son comunes y empezar a graduar la aparición de los formatos textuales, que esos son los que van permitiendo incorporar otros usos, otras formas lingüísticas más complejas y más variadas. Planteamos una graduación en la aparición de los formatos y un gran respeto por el formato conversacional, por eso la conversación es el centro.

Nuestra propuesta es bidialectal porque (y vuelvo al ejemplo de la maestra que presentó Ana María) los chicos no pueden aprender con los libros que nos mandan

desde Capital porque hablan del subte. Hay razones cognitivas, hay razones afectivas y hay razones de identidad. El dialecto implica identidad cultural, por eso nuestros materiales son bidialectales. No pensamos que el chico tiene que dominar sólo su dialecto, todos los chicos pueden dominar el dialecto de su comunidad y también el dialecto estándar y esto se observó muy bien. Hace años, lo observó un sociolingüista en Estados Unidos, William Labov, mostrando cómo los chicos de las comunidades negras podían hablar el dialecto blanco y el dialecto negro y hacer un cambio de dialecto de acuerdo con el interlocutor y de acuerdo con lo que el interlocutor representaba para él. Si representaba una amenaza, le hablaban en dialecto negro para que no los pudieran entender; si realmente querían intercambiar, hablaban en dialecto blanco. Pero la enseñanza de la lectura y escritura tiene que hacerse sobre el dialecto de los chicos, sobre las palabras que ellos utilizan y sobre sus conocimientos a partir de su lengua. Los chicos tobas, que hablan nada más que toba, no pueden aprender a leer y a escribir en español, tienen que aprender a leer y a escribir en toba y paralelamente aprender español y luego aprenderán a leer y escribir en español. Esa es la idea de esta propuesta.

Tenemos un ejemplo muy simpático escrito por José Luis Serrano,³ un actor cordobés que vive en Traslasierra y que tiene un personaje muy conocido y muy querido por los cordobeses: Doña Jovita.

*Sosiegue niñoito inquieto, travesiando con el choco.
Deje de ocharlo, le he dicho, y vaya a limpiarse esos mocos.
No ha hecho más que retozar y levantar polvareda,
chivateando en el guadal, no ha dejado dormir la siesta.
No sea perjudicante, criaturita inavenible,
me ha botado las alpargatas para adentro del aljibe.
[...]
No andés hurgando los nidos, ni andés cruzando los huevos.
El tero tuvo perdices y la iguana tuvo cuervos.
Anda el burro cabeceando y a cada rato se queja
cuando canta la chicharra que usted le metió en la oreja.*

José Luis Serrano

3 El ejemplo fue recogido en el libro *El mundo de Zulma* (Amado, Borzone y Menti, 2008).

Gracias, José Luis, por el apoyo que nos has dado para elaborar todo este material. Ese es el habla que los chicos reconocen y con esas palabras tienen que aprender a leer y a escribir. Creo que es un buen ejemplo de lo que es un material bidialectal.

Participación guiada: una forma de enseñar y aprender

Los sistemas de actividad convocan la participación de diferentes miembros de la familia.

Los miembros expertos:

- Distribuyen los roles según habilidades de los miembros y la complejidad de la tarea.
- Regulan y guían la participación de los no-expertos.
- Modelan las acciones, realizan señalamientos verbales, proporcionan y solicitan información de modo contextualizado.

El concepto de participación guiada es muy importante y está muy ligado al concepto que todos conocen, de zona de desarrollo próximo, de andamiaje, de la propuesta de Howard Gardner sobre cómo enseñar en el marco de las formas de enseñar y aprender de los artesanos.

El concepto de *participación guiada* fue acuñado por Barbara Rogoff, una antropóloga norteamericana que estudió cómo las mamás mayas enseñaban a sus hijas a tejer en telar y, al estudiar cómo los chicos aprenden los sistemas de actividad, observó cómo era la enseñanza y aprendizaje en el marco de esos sistemas de actividad. Siempre el adulto guía el trabajo del menos experto, lo incorpora a la tarea y al principio distribuye los roles, siempre distribuye los roles entre los miembros de la familia o entre los que van a participar. Regula la participación para no pedirle a los niños algo que no puedan hacer y que hagan lo que puedan hacer, es decir, en estas comunidades rurales lo que se está poniendo en juego es lo que proponía Vygotsky cuando hablaba de la zona del desarrollo potencial, que los chicos hagan lo que puedan hacer solos y que hagan con apoyo lo que no pueden hacer solos. Qué interesante encontrar estas formas de enseñar y aprender en las comunidades que uno puede pensar más simples, pero que obtienen muy buenos resultados y que sobreviven porque los chicos aprenden. Modelan las acciones, realizan señalamientos verbales y proporcionan y solicitan información. Nunca le dicen a un chico: “Hacelo

vos a ver cómo lo hacés”, siempre lo guían, siempre le dan una respuesta, le dicen cómo hacerlo.

¿Cómo aprenden los niños en el contexto de los sistemas de actividad?

- Juegan y exploran los recursos (juego con hojas de palma).
- Ensayan y practican procedimientos básicos para desarrollar habilidades motrices (realizan trenzas con fibras de palma).
- Practican destrezas más complejas (ensayan con los nudos).
- Observan atentamente las acciones de los expertos y paulatinamente adquieren mayor conocimiento (qué hojas elegir).
- Realizan algunas acciones (recolectar, tejer parte de los canastos) hasta que pueden hacer en forma independiente toda la actividad.

Lo que se ha observado en estos sistemas de actividad son distintos acercamientos o aproximaciones a la actividad. Así, por ejemplo, al principio hay una aproximación lúdica. Ya desde chiquitos empiezan a jugar con las hojas de palma, las tocan, se las sacan a la mamá y después empiezan a hacer algunas trenzas, porque es más fácil hacer trenzas con esas fibras que hacer los nudos con los que se hacen los canastos, y hay mucha práctica porque, al aprender una actividad, ya sea la lectura y la escritura, o a tejer canastos, hay conocimientos que son procedurales y que se adquieren a través de la práctica, y hay otros conocimientos que se construyen en colaboración y que son conocimientos declarativos. Entonces los chicos practican, practican primero con trencitas, después con nudos, después hacen parte de la tarea y el adulto acompaña y completa el canasto, que es el objetivo final. Los chicos saben, cuando trabajan en ese sistema de actividad, cuál es el objetivo. Tejer los canastos es un objetivo importante para la familia y para la comunidad. Van regulando la participación a través de distintas formas de enseñanza-aprendizaje, a través de la práctica, que es una forma de aprender, a través de la observación. Son chicos muy observadores, incluso.

Rogoff ha mostrado en uno de sus últimos trabajos algo importantísimo para la educación. Lo que observa en los chicos mayas es que tienen una atención múltiple, es decir que pueden atender simultáneamente a más de un aspecto. Cuando llegan a la escuela, la escuela les pide una atención selectiva y limitada a un aspecto, entonces son desarrollos cognitivos distintos. Recién empezamos a comprender lo que decía Vygotsky, que la mediación de los instrumentos produce desarrollos cognitivos diferentes, lo cual no significa que sean deficitarios. Por el contrario, una atención en

paralelo es la que desarrollamos las madres, porque tenemos que estar con un ojo viendo que el nene no se caiga, con el otro viendo que la comida no se queme. La atención selectiva es hacer una cosa por vez. Estos chicos tienen un rango de atención, una forma de atención diferente que, por supuesto, no responde a la forma de atención o el tipo de atención que pide la escuela. Lo que tenemos que hacer es articular las diferencias y acercarlas.

Leer y escribir también es un sistema de actividad, son los sistemas de actividad de otros entornos, de los entornos alfabetizados, son los sistemas de actividad que privilegian los entornos alfabetizados. Desde pequeños a los chicos les damos lápices, les damos este tipo de elementos y de esta forma entran en contacto con estos recursos. Mientras algunos niños entran en contacto con las hojas de palma, otros entran en contacto con lápices y crayones, con papeles y con distintos tipos de elementos, y van realizando esa aproximación lúdica, pero también tienen momentos de práctica. Y si los padres les leen, van avanzando en el aprendizaje de la lectura y la escritura y aprenden además algo. Esto es, en gran medida, lo que diferencia a los chicos que tienen padres con un bajo nivel de alfabetización: el dominio de un estilo de lenguaje escrito. Cuando decimos que hay diferencias lingüísticas, cuando los maestros nos dicen: “Estos chicos no comprenden”, “estos chicos tienen un vocabulario pobre”, lo que sucede es que los chicos tienen el vocabulario necesario para moverse en su comunidad. Si en esa comunidad hay una reducción de elementos, piensen que los chicos *kollas* en su comunidad no tienen nada, aparte de las cabritas, los burros, el barro, el pasto y el agua, entonces no tienen palabras para mencionar objetos, eventos y realidades que no conocen. Pero no es que no tengan capacidad para aprender vocabulario, no es que no hayan desarrollado una sintaxis básica para poder comunicarse, no es que no hayan desarrollado los discursos que se activan en la conversación, que son los géneros discursivos primarios, los han desarrollado, tienen una gran potencialidad. Lo que necesitan es que en la escuela, en el jardín, todos los días les lean un texto expositivo y un texto narrativo, porque de esa manera van a entrar en contacto con el estilo del lenguaje escrito. No sólo van a aprender sobre el mundo, sino que van a aprender sobre el lenguaje, es decir, van a aprender otros recursos, van a aprender a incorporarlos de otra forma, van a aprender a incorporar e internalizar las estructuras de géneros discursivos más complejos que están asociados a la escritura. No podemos hablar de pobreza lingüística, podemos hablar de diferencia lingüística en tanto en las comunidades predomina un estilo de lenguaje oral y ese predominio lo observamos en los adultos con bajo nivel de alfabetización. Si ustedes le piden a un adulto con muy bajo nivel de alfabetización

que cuente algo que le pasó, generalmente son experiencias personales muy traumáticas y su discurso es comprensible. En cambio, si uno les pide que cuenten un cuento a través de imágenes, les cuesta mucho elaborar ese discurso, porque es el discurso de la escritura y no tienen experiencia con la escritura. Eso es lo que marca la gran diferencia que es muchas veces interpretada en el ámbito de la escuela como déficit. No hay déficit, ni cognitivo ni lingüístico. La pobreza no produce déficit, salvo que lleguemos a un extremo como en las comunidades *kollas* donde lo que produce es muerte, la muerte temprana de los chicos.

Como sistema de escritura, en el hogar los chicos están haciendo lo mismo que hacen los chiquitos en las comunidades rurales, participando de los sistemas de actividad, en este caso de la lectura y escritura. Aprenden y practican a través de canciones, en tanto la mamá les hace trazar y copiar el nombre y lo vuelven a copiar, y sobre todo la interacción con los textos escritos.

Este es el marco que tenemos de enseñanza-aprendizaje, la participación guiada. Consideramos que los chicos aprenden a leer y a escribir utilizando distintas estrategias, que muchas veces la escuela ha rechazado por no poder distinguir los conocimientos procedurales de lo que son los conocimientos declarativos. Hay conocimientos que se construyen en colaboración y otros conocimientos que se construyen a través de la práctica, porque es el cuerpo el que aprende, la mente no está separada del cuerpo, la mente está corporizada, ¿quién aprende ortografía? Aprende la mano, como lo muestran las investigaciones en psicología cognitiva, son patrones, motores que aprende la mano. No estamos divididos (por un lado la mente y por otro el cuerpo). No. Somos una unidad, mente-cuerpo, esa es la nueva teoría del desarrollo humano, la mente corporizada. ¿Cómo es el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura desde una concepción de participación guiada? Los chicos, desde un principio, van a participar de situaciones reales de lectura y escritura, pero como ellos no pueden ni leer ni escribir, hasta que no aprenden, la maestra escribe por ellos, “escriben lo que decimos”, escriben lo que dicen los chicos y les leemos a los chicos lo que escribimos y los chicos participan de la situación, de la misma manera que el chiquito *kolla* participa de la situación cuando ve a su papá arar y después juega a arar, y después aprende a arar. Pero al mismo tiempo los chicos practican, porque tenemos distintos tipos de habilidades, entonces los chicos van a practicar y van a jugar con los sonidos, hay toda una aproximación lúdica al sistema de escritura a través del juego con los sonidos y de escribir palabras, leer palabras. Es decir, nuestra propuesta trabaja con todas las unidades del lenguaje, no es que los sonidos no forman parte del lenguaje, los sonidos forman parte del lenguaje y el sistema alfabético

representa el lenguaje, las letras representan los sonidos del lenguaje. Incorporamos el trabajo con el significado de las palabras, los chicos tienen que practicar, usar las nuevas palabras en diferentes contextos, tenemos que recuperar la práctica de ciertos aspectos en el aula. Se participa de situaciones de lectura y de escritura, por eso, van a asumir mayores responsabilidades. De la lectura y de la escritura que realiza la maestra se avanza a situaciones guiadas e independientes. Es importante tener en cuenta los procesos de comprensión, las estrategias de comprensión y de producción textual se enseñan desde jardín, a través de situaciones en donde la maestra escribe, junto con los chicos, lo que ellos le dictan, lo va reformulando y hace una lectura dialógica de los textos de manera tal de incorporarlos al proceso de comprensión. Modela el proceso de comprensión pero también, al mismo tiempo, cuando ya los chicos empiezan a leer y a escribir y a ganar autonomía, es necesario que practiquen determinadas estrategias. A través de ejercicios muy simples como puede ser una adivinanza, un texto breve, se ejercita, por ejemplo, realizar inferencias. Hay determinadas estrategias fundamentales para el proceso de comprensión que lleva a cabo la maestra que actúa como la cognición expandida de los niños, ¿qué significa esto? Los niños tienen una capacidad de memoria limitada, una capacidad de procesamiento limitado, la maestra le da más memoria a través del discurso. De esta forma los niños pueden hacer una inferencia que solos no podrían, porque tienen dificultades para hacer inferencias hasta los 10 años. Es cierto que pueden hacer algunas inferencias, pero son inferencias con conocimientos muy elementales. Pero las inferencias que requieren los textos, no, porque todos los textos requieren inferencias, si la maestra no modela el proceso y además les presta su memoria, es decir, mantiene activos los conocimientos que tienen que tener para relacionar, para hacer la inferencia, si eso no lo hace a través del discurso, no aprenden a comprender los textos.

¿Por qué los chicos llegan ahora a la universidad y no pueden ingresar y no comprenden los textos? Porque hemos dejado de enseñar comprensión. La comprensión se enseña desde chiquitos, desde los 3 años y aun antes, leyéndoles, modelando los procesos, pero después también ejercitándolos con prácticas de distintas estrategias de comprensión y de producción textual. Y este es el marco de enseñanza-aprendizaje que ha adoptado la propuesta de Howard Gardner. Nosotros seguimos sus lineamientos y tratamos de incorporar a la propuesta lo que los investigadores en el mundo desarrollan y consideran que es efectivo para que los chicos aprendan a leer y a escribir. De hecho, en muchos países todos los chicos aprenden a leer y a escribir en 1° grado.

Sistema de creencias

Gasché ha desarrollado el concepto de *doble racionalidad*, que ilumina la manera en que se manifiestan en parte las creencias. Las diferencias entre sistemas distintos de creencias provocan también un choque cultural entre la escuela y el entorno comunitario de los niños.

Gasché sostiene que siempre hacemos un ejercicio de doble racionalidad. Veamos un ejemplo. Una señora va a cocinar el pan en un horno de barro y, antes de meter el pan que ha amasado, pone un papel y sabe que, cuando el papel ha adquirido un color determinado, dorado, significa que el horno ha alcanzado una determinada temperatura. Eso es una racionalidad científica, es producto de la experiencia, ¿por qué lo sabe? Porque ha experimentado que cuando el papel estaba más blanco, el horno estaba frío y no se elevaba el pan, y cuando estaba mucho más negro, el pan se quemaba, es muy simple, es experiencia. Pero antes de cerrar la puerta del horno hace la señal de la cruz, esa es la racionalidad vernácula, para asegurarse de que el pan realmente salga bien. Entonces siempre hay un interjuego entre la racionalidad vernácula y la racionalidad científica. ¿Cómo tratamos las creencias en el aula? Una investigadora de nuestro equipo va a leer una leyenda a los niños en un aula de una escuela rural y les dice: “Ustedes han oído hablar del basilisco, ¿qué es eso? Bueno, puede aparecer en los huevos”. Un niño comenta: “Cuando la gallina es vieja y pone un huevito chiquito, hay que revolearlo lejos porque adentro puede estar ese bicho”, y la maestra dice: “No, chicos, ustedes creen en Dios, no tienen que creer en esas cosas”. Fíjense cómo chocan las creencias, pero ¿por qué? Porque son creencias que provienen de distintas culturas.

La investigadora es Bibiana Amado, a la que realmente quiero felicitar por su trabajo maravilloso en las comunidades rurales, que alimenta a todo el equipo. ¿Cómo hizo Bibiana ante esa situación? Si un niño habla del basilisco o del hombre lobo o de cualquier otra creencia del lugar, ¿qué hago, qué le digo? Lo que hizo Bibiana fue decirles: “Bueno, vamos a ver, porque yo he leído en otros cuentos que aparece también el basilisco pero de otra forma, a ver cómo aparece en otros cuentos”. Entonces introduce a través de la lectura de leyendas otras culturas, está abriendo mundos y no está atacando la creencia de los chicos, la está respetando y les está mostrando que hay que atender también a otras creencias y que ese fenómeno, el basilisco, puede ser considerado de diferentes formas.

¿Cómo tratar las creencias en el aula para promover la comprensión mutua y nuevos aprendizajes?

En el caso del basilisco:

- Abordar comparativamente el tema, por ejemplo incorporando la imagen del basilisco de la mitología griega.
- Abordar el tema desde el ámbito de la biología, en el que se estudia al basilisco como un reptil.

Se trata de articular los saberes de los chicos con los saberes de la cultura global en un proceso de contextualización y de descontextualización. ¿Qué significa este proceso? Significa que tengo que acercar el concepto nuevo a lo que los chicos conocen, a su experiencia, pero después ir descontextualizándolo para que logren un mayor nivel de abstracción. Se ponen en juego estrategias de contextualizar y de descontextualizar: queremos que se abran al mundo y que aprendan muchos y variados conocimientos, no limitar los aprendizajes a lo que sucede nada más que en su medio, no queremos que los chicos queden encerrados en una cultura, todos somos producto del diálogo entre culturas, de los cambios que se producen en las culturas. Los maestros deben experimentar el universo infantil, no sólo a través de los libros etnográficos, sino también acercando, a sus hogares a los referentes comunitarios, acciones que favorecen la comprensión mutua. Nuestro trabajo estuvo inspirado en la obra del maestro Luis Iglesias y de otros tantos maestros que llevaron al aula el mundo de los niños.

El mundo de los niños en el aula: los libros de base etnográfica

- Su elaboración se basa en estudios etnográficos realizados en las comunidades.
- Están formados por episodios novelados en torno a un niño/niña protagonista representante de su comunidad.
- Reconstruyen la vida cotidiana de los niños: muestran sus juegos, trabajo, creencias, valores, habilidades y conocimientos.
- Recuperan, a través del habla de los personajes, el dialecto de la comunidad e introducen el dialecto estándar en la voz del narrador.

- Integran diversidad de textos: cartas, noticias, instrucciones, poesías, canciones, leyendas, textos expositivos.
- La inclusión de estos textos es un ejemplo de integración de conocimientos de una cultura global.

Los libros de lectura de base etnográfica se elaboran con el material recogido en las comunidades. Las observaciones nos muestran qué hacen los niños, sus juegos, sus trabajos, cómo hablan, cuáles son sus creencias, sus valores, cuáles son sus conocimientos, cómo es su manera de interactuar, cuáles son sus normas de interacción.

Un chico *kolla* no va a hablar si un adulto está hablando hasta que no le dé la palabra, en cambio un chico de nuestro medio nos aturde, no nos deja hablar a nosotros, hay reglas comunicativas diferentes que tienen que ver con competencias comunicativas distintas.

El primer libro que hicimos fue *Las aventuras de Ernestina*, porque la primera investigación intercultural fue en las comunidades *kollas* de Salta y Jujuy. Los maestros se incorporaron al proyecto haciendo las observaciones y los registros en las comunidades de Salta y Jujuy que elegimos por la facilidad de acceso, entonces les enseñamos a hacer las observaciones, los registros, a analizarlos y al mismo tiempo trabajamos con ellos la propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura. Los maestros nos pidieron hacer un libro para los chicos de las comunidades *kollas* que reflejara su realidad.

Así surgió el libro *Las aventuras de Ernestina*, publicado por el Ministerio de Educación hace años.

¿En qué consiste el libro de lectura? Es semejante a una novela con episodios tomados de la vida real, pero a los que tratamos de ficcionalizar y, sobre todo, de incorporarles humor. No vamos a incorporar las cosas terribles, pero, por ejemplo, en el libro *Ernestina* se está quejando porque se pasa el día pelando papas y está cansada de pelar papas.

MLS: Los libros de base etnográfica tienen tanto un aspecto textual que está basado en las grabaciones, que son episodios novelados, se incorpora la voz del narrador y a partir de ese narrador el dialecto estándar y las voces de los chicos aparecen en las viñetas de los diálogos con el dialecto que los chicos hablan. Pero, además, hay una cuidadosa búsqueda del ilustrador para esos textos, porque las imágenes tienen que ser las de esos chicos, tienen que ser como fotos de esos chicos. Posiblemente, a los chicos de clase media les resulten chocantes las imágenes de chicos tan simples, de

chicos desgredados, que no tienen los colores rozagantes o pasteles como se utiliza en los libros actuales de texto. Esas “comiquisaciones” de los libros actuales de textos, con esa diagramación exacerbada, con esos colores, se dan precisamente porque se busca que los chicos se identifiquen. Entonces, por ejemplo, cuando nosotros vamos a las comunidades, los chicos dicen: “Yo me quiero cortar el pelo como Oscarito”, y eso sucede porque esas imágenes son ellos, ese proceso de identidad se da completo, en las imágenes y en los textos y eso es realmente una propuesta intercultural cuidada, donde no hay que descuidar ningún aspecto.

AMS: Otra cosa que quiero destacar es que estos libros son textos, ustedes ven que trabajamos con textos, son episodios en donde se cuentan cosas. Lo que esto demuestra es el trabajo que se hace con los textos; tanto en los libros de lectura como en los libros de ejercicios que acompañan estos libros de lectura aparece la diversidad de géneros discursivos que los chicos necesitan conocer, así como también, ejercicios para desarrollar las habilidades básicas de lectura y escritura. Es decir, que estamos articulando una aproximación global y una aproximación analítica, por ese motivo, terminemos con la discusión metodológica que en este momento en el mundo resulta absurda, porque lo que se hace es precisamente esto, articular un trabajo con el texto, pero también un trabajo con los sonidos para que los chicos conozcan e infieran las correspondencias, es decir, una cosa no quita la otra, se ha creado una falsa antinomia que perjudica a los chicos. El fracaso genera muchos conflictos sociales que todos vivimos, pero los más perjudicados son los chicos que no aprenden a leer ni escribir.

Creo que se confunde objetivo, que es político, con método. El objetivo es ideológico: que todos aprendan a leer y a escribir o que no aprendan. Pero el método es técnico. El método adoptado resulta de lo que muestran las investigaciones. Nuestra propuesta tiene fundamento científico y se ha adoptado como método oficial de enseñanza en Suiza, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Cuba, los países nórdicos. Esta variedad de países en cuanto a ideología predominante muestra que un mismo método puede ser efectivo en distintos contextos sociopolíticos.

El libro *Las aventuras de Tomás* se utiliza en los barrios marginados del conurbano bonaerense y de Paraná. Vemos a Tomás, que, por ejemplo, va a jugar a la zanja del barrio.

El libro *Las aventuras de Anita* fue elaborado para las comunidades rurales de La Rioja. Se aplicó y se usó en todas las escuelas rurales, los chicos aprendieron muy bien a leer y a escribir. Las mamás se sumaron, fueron a las escuelas y dijeron

que ellas también querían aprender a leer y escribir con Anita. Lamentablemente, por razones políticas inexplicables el programa se suspendió.

Hacemos los libros etnográficos junto con las comunidades, con los maestros, y los temas que se tratan en el libro son los temas que les interesan. En el caso de La Rioja quisieron que se incorporara no sólo la fiesta del Tinkunaku, sino también la figura del obispo Angelelli, y hay un texto muy bonito, una poesía que se escribió cuando lo mataron. Es decir, que todo esto constituye identidad.

El libro de Santiago es el libro para los chicos de las comunidades rurales de Córdoba. El libro *El mundo de Zulma*, que es para 2° grado, también para las comunidades rurales de Córdoba, se está utilizando en estos momentos en Córdoba a través de la distribución gratuita que hace la Fundación Arcor.

MLS: Para que no pensemos que el libro etnográfico tiene que ser un mero libro que reproduce las anécdotas y vivencias de una comunidad, la propuesta es expandir los universos culturales. Por ejemplo, un universo que nos posibilita millones de recursos es la ficción, la ficción a través de los cuentos, y los cuentos de piratas han sido un recurso que hemos podido utilizar tanto en *Las aventuras de Tomás* como en *Las aventuras de Anita* y en *Las aventuras de Ernestina*. Además, eso nos permite hacer analogías con otros textos también, esa expansión implica que los chicos puedan comparar su propio universo con otros y que esa lectura no les resulte ni ajena ni extraña, sino no propia.

AMB: En estos libros, por ejemplo en *Anita*, es Anita la que se mete dentro de los cuentos; en *Tomás*, es Tomás el que se mete en el cuento y es un personaje más del cuento, y huye del cuento en momentos de peligro.

Se incorpora también la ciencia. Anita encuentra un huevo gigante y piensa que puede ser el de un dinosaurio. Es decir, a partir de su realidad, y eso se ve también en el ejemplo de *Zulma*, los chicos conocen muy bien a las vicuñas y pasamos a otro universo cercano por el tipo de animal, pero vamos al desierto y a otra realidad: la de los camellos.

El libro de Antonio y Romina lo hicieron los maestros con el apoyo de la comunidad mocoví, y el Ministerio de Educación de la Nación va a publicarlo.

También estamos trabajando con la comunidad toba. Ya se terminó de elaborar el libro toba en español, que se llama *Las aventuras de Huaqajñe*. Se está realizando otro libro en Qom (que es la lengua toba) para las comunidades tobas.

En la casa de Oscarcito es el material que utilizamos para trabajar con los padres, hermanos mayores, vecinos en las casas de personas con muy bajo nivel de alfabetización.

Es un programa bidireccional, es decir, les enseñamos a los padres a leerles a los chicos, entonces, a través de lecturas repetidas, los papás aunque apenas sepan leer, aprenden a leer este tipo de cuentos. En ese sentido es bidireccional: aprenden tanto los padres como los niños. Los libritos, que los papás se llevan a la casa, contienen ejercicios, actividades, que en las casas de sectores medios hacen los chicos cuando les decimos “tomen, escriban, hagan esto, miren, miren qué lindo el laberinto, hagan tal trabajo, pinten, dibujen”. Son todas esas actividades que por su situación de pobreza en los medios marginados no se hacen, pero a través de estos libros los padres las empiezan a hacer. Y lo que hemos visto en los talleres con los padres, entregándoles este material, es cómo participan y avanzan en su trabajo con los niños. [...] La escuela y la comunidad, la escuela y la familia se articulan a través de una propuesta intercultural y ese es otro factor de peso de la propuesta intercultural. ¿Por qué es efectiva? Porque produce una articulación natural entre la escuela y la familia, empiezan a entenderse, empiezan a hablar el mismo lenguaje. Ya no se trata de “esos chicos”, de “esos pobrecitos que no pueden hablar”, y toda la culpa está puesta en los padres.

Los chicos no son deficientes, si hay una deficiencia, está en la enseñanza y en no atender a sus necesidades básicas y educativas, pero no en los niños. Entonces el trabajo con los padres es fundamental porque esos dos entornos, la familia y la escuela en el desarrollo del niño, se potencian entre ellos. Cuando se articulan, se potencia su capacidad de promover el desarrollo lingüístico y cognitivo de los chicos. Hemos visto este empoderamiento de la familia, y lo estamos viendo, a través del trabajo que hacemos con los padres. Los padres vienen a los jardines de otra manera, ahora miran de frente a las maestras y pueden hablar con ellas, antes bajaban la vista y eso lo he visto no sólo en Buenos Aires, sino en muchos otros lugares.

Lecturas frecuentes

El método de lecturas repetidas es muy viejo, ni siquiera del siglo pasado, del siglo anterior, es del siglo XIX. La maestra tiene un libro gigante y cada uno de los niños tiene un libro, el mismo libro pero chiquito. La maestra lee el libro, y después hay toda una progresión en el trabajo con estos libros de lecturas frecuentes. Los chicos

empiezan a tener su propio librito y a leer junto con la maestra, es el método que se utiliza en Australia para la enseñanza de la lectura y la escritura. El Ministerio de Educación de ese país todas las semanas entrega un nuevo librito a todas las escuelas, un libro gigante para las maestras y un libro chiquito para los niños. Nosotros no pudimos hacer esa cantidad de libritos, pero hicimos diez.

MLS: Como habíamos visto, la propuesta intercultural se basa en los pilares fundamentales de conocer cuál es el mundo de los chicos, tanto su mundo social, es decir, los sistemas de actividades, cómo se insertan, cuál es la relación que tienen con otros miembros de la comunidad, como su universo cultural, los usos lingüísticos, los usos culturales, los textos que manejan. Además conocer cuáles son los modos de enseñar y aprender en esa comunidad y cómo se diferencian y cómo se asimilan a los modos del enseñar y aprender de la escuela que en general es uno solo, conocimientos sobre el proceso de alfabetización, sobre las características del proceso cognitivo, en tanto proceso cultural, también conocer, en este caso específicamente de las escuelas rurales, cuál es la dinámica del plurigrado.

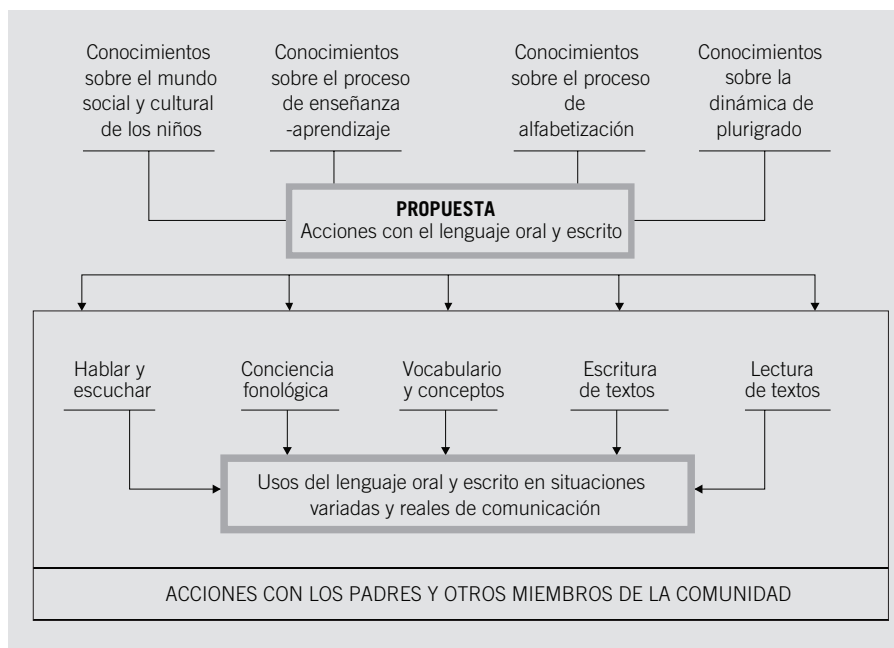
¿Por qué es importante la dinámica del plurigrado? Porque a partir de que este hace que convivan distintos chicos en diferentes niveles de alfabetización, posibilita que uno ayude al otro sin que sea invasivo, como lo suele ser a veces la maestra. La maestra no le pregunta al chico qué es lo que sabe, sino qué es lo que no sabe, entonces esa posibilidad de contar con un tutor, lo que las maestras viejas conocemos como el método lancasteriano, esa posibilidad de contar con tutores naturales hace que la dinámica del plurigrado favorezca la participación guiada como método.

AMB: Luis Iglesias consideraba que toda aula tiene que ser un plurigrado. Entonces cuando las maestras me dicen “Ana María, no puedo con treinta chicos”, tienen razón. Pero si, como decía Luis Iglesias (y nos inspiramos en su trabajo), adoptamos en todas las salas, aunque no sea un plurigrado, aunque sea un único grado, la dinámica del plurigrado, los que avanzan más ayudan a los otros, las maestras pueden hacer frente a esa cantidad de chicos con los que tienen que trabajar.

MLS: Entonces ¿cuáles son los pilares de la propuesta? Uno de los núcleos esenciales es ver los intercambios conversacionales, cuál es la dinámica del hablar y del escuchar, porque les enseñamos a las maestras a intervenir, no es sólo hablar por hablar, se les enseña a las maestras cómo tomar las palabras de los chicos, cómo hacer que cada uno de los chicos participe. Por ejemplo en el jardín, en la situación de ronda,

qué hacer con las palabras que el chico dice y cómo completar o devolverle la frase completa y hacer que el chico pueda expandir esa frase y que pueda hacer un relato coherente y completo. Por eso, la conversación es uno de los pilares de la propuesta, porque la conversación es una de las posibilidades de que los chicos se alfabeticen. A través de la conversación, nosotros les damos el universo letrado, les damos usos y registros que no son usuales en su medio, entonces enseñarles a las maestras a ver, primero cómo intervenir; segundo, cuándo, es fundamental en la propuesta.

AMB: Nosotros consideramos que el intercambio verbal es la matriz de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esa matriz se dan los procesos que Vygotsky consideraba que luego se iban a internalizar, es decir, los procesos cognitivos que se activan a través del discurso; después se internalizan, pero lo hacen a través del discurso, por eso es muy importante hablar y escuchar, las situaciones de hablar y escuchar, el intercambio verbal en el aula, el estilo de interacción verbal es un estilo de enseñanza. Hay buenos estilos de enseñanza y hay malos estilos de enseñanza, y hay que aprender a interactuar. Las maestras tienen que ver modelos de buenas maestras, de buenas interacciones, grabarse, analizar su interacción, ver lo que dicen, ver lo que están aportando, qué andamiaje proporcionan.



En esta charla describiremos brevemente las actividades y los fundamentos teóricos y empíricos de dos aspectos de la propuesta:

- ...→ el desarrollo de la conciencia fonológica,
- ...→ el desarrollo de las competencias de escritura.

Hemos seleccionado esos dos aspectos como ejemplo de acciones para enseñar y aprender el sistema de escritura (conciencia fonológica) y un estilo de lenguaje escrito (escritura de textos).

El otro eje que nosotros hemos tomado, la aproximación analítica a la enseñanza de la lectura y escritura, es la conciencia fonológica, que en realidad es un eje que tiene corta vida porque, si se trabaja bien, los chicos rápidamente aprenden a leer y a escribir y ese eje desaparece. El otro eje es vocabulario, tenemos que volver a la enseñanza sistemática del vocabulario, no les digo que volvamos a “busquen la palabra que no conocen y vayan al diccionario para conocer su significado”. No, se ha avanzado mucho en la enseñanza del vocabulario, no vamos a tener tiempo de explicarles toda la propuesta, pero quiero que conozcan los ejes y después el trabajo de lectura y escritura de textos. Yo voy a hablar sobre conciencia fonológica, y María Luisa va a hablar sobre producción textual. ¿Por qué? Porque los especialistas en lectura consideran, a través de las investigaciones que han hecho, a través de la evidencia empírica, que leer y escribir textos implica dos subprocesos, un proceso de nivel inferior y un proceso de nivel superior. El proceso de nivel inferior en la lectura es el reconocimiento de palabras, y el nivel superior es la comprensión. Los chicos pueden leer palabras y no comprender, pero es imposible comprender un texto escrito si no reconocen las palabras.

Con la escritura de textos sucede lo mismo, tenemos un proceso de nivel inferior, que es la transcripción, es la escritura de palabras, el trazado, ahí se plantea el tema del tipo de letra y la composición. Nosotros, en jardín, empezamos a los tres años trabajando los procesos de nivel superior, comprensión y composición. A la maestra le enseñamos a escribir textos junto con los chicos para que los chicos desarrollen el proceso de composición y a leer textos junto con los chicos para que ellos desarrollen el proceso de comprensión. Es decir, que estamos privilegiando los procesos superiores, y luego, a medida que avanzan y tienen más habilidades, se articulan ambos procesos. Pero sabemos por las investigaciones realizadas que, si el niño no automatiza el reconocimiento de palabras, no comprende, porque las palabras no permanecen mucho tiempo en la memoria, entonces no puede relacionar

el significado de las palabras. Lo mismo sucede con la escritura para desarrollar los procesos de nivel inferior, que no necesariamente están desligados. En nuestra propuesta **empezamos con los procesos de nivel superior**, después avanzamos con los procesos de nivel inferior y luego trabajamos simultáneamente con los dos procesos hasta que, en 2° grado, los procesos de nivel inferior se hayan automatizado si la enseñanza es buena, porque si no es buena, no aprenden a leer ni en la Universidad. E insistimos en los procesos de nivel superior, entonces voy a decir por qué trabajamos con conciencia fonológica.

¿Por qué tomamos y de quién tomamos el constructo de conciencia fonológica? Este constructo fue desarrollado por Elkonin en la Unión Soviética y por Isabel Liberman, que desarrolla el mismo concepto, en Estados Unidos.

¿Qué es conciencia fonológica?

D. B. Elkonin (URSS) e I. Liberman (EE. UU.) descubren, en forma independiente en la década de los setenta, que las habilidades de conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético, aun en casos de dislexia.

La conciencia fonológica involucra una serie de habilidades como reconocer y producir rimas, reconocer que dos o más palabras comienzan con la misma sílaba o sonido, prolongar los sonidos de las palabras, deslindarlos e identificarlos.

La conciencia fonológica es darse cuenta de que la palabra está formada por sonidos; cuando me doy cuenta de que la palabra está formada por sonidos, que **s o l** tiene tres sonidos y veo la palabra escrita, infiero las correspondencias. **A diferencia del método fónico** no tengo que enseñar en forma sistemática correspondencia por correspondencia, porque si trabajo con los sonidos y hago todos estos juegos que a los chicos les encantan –les gusta mucho jugar con los sonidos, de hecho en muchos hogares alfabetizados se hace este juego–, los chicos infieren las correspondencias. Además hay otras evidencias con respecto a la efectividad, es decir, se hicieron investigaciones y se demostró que los chicos que desarrollaban conciencia fonológica aprendían a leer y a escribir más rápidamente y mucho mejor que los chicos que no tenían este tipo de intervención. En general, esta intervención se hace en jardín y sigue en 1° grado.

Las habilidades que implica la conciencia fonológica: reconocer rimas, palabras que empiezan con el mismo sonido, prolongar el sonido de las palabras, todo eso se puede hacer a partir de un texto y a través de juegos. Todo este trabajo con los

sonidos tiene mucho significado y no hay ninguna evidencia en contra de que el desarrollo de conciencia fonológica no facilite la lectura y la escritura.

Lo que quiero señalar es que se han realizado miles de trabajos que muestran que la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura y que en los países donde se han hecho investigaciones sobre la relación causal que hay entre la conciencia fonológica y el aprendizaje y la dirección de la causalidad, se ha incorporado —a través de leyes a la enseñanza de la lectura y la escritura— todo el trabajo con conciencia fonológica. Eso se ha hecho en Francia, en Inglaterra, en Cuba, en Suiza, entre otros países. En nuestro país se observa un divorcio entre los conocimientos científicos y los que se llevan a la práctica. Se rechazan a menudo los juegos con sonidos porque “no tienen significado”, porque “se trata de un método fónico”. Vuelvo a señalar: los juegos por ser “juegos” tienen significado para los niños. Y **la propuesta derivada del concepto “conciencia fonológica” precisamente se incorporó para superar al método fónico.**

MLS: En esta parte de la charla voy a referirme a cómo se aborda la escritura en el marco de la propuesta.

Todos sabemos que la escritura es una práctica y que se diferencia de otras prácticas porque el objetivo es producir un texto, es decir, un “producto” específico muy particular. Asimismo, es una práctica que está situada social e históricamente. Esto supone que cada comunidad tiene determinadas pautas para los textos que van a circular socialmente, además como es una práctica situada históricamente, los textos que circulan en esa comunidad van cambiando con el tiempo. ¿Qué implican estos supuestos en el caso de la enseñanza?

Los que trabajamos en educación, al enseñar a leer y escribir, debemos entender que estamos enseñando a chicos que viven en esta comunidad y en este espacio histórico. Esto significa que tenemos que ver cuáles son los textos que están privilegiados socialmente y esos son los que vamos a enseñarles a escribir.

Considero que de esta forma se torna efectivo el concepto de “escritura como práctica social e histórica” y, por ello, es fundamental la tarea de la escuela en tanto nos permite legar a las generaciones posteriores una práctica cultural heredada de nuestros predecesores.

Hay muchos modelos que procuran explicar los procesos que acontecen cuando los seres humanos escribimos, pero esencialmente pueden diferenciarse dos perspectivas (o líneas): una línea sociosemiótica y una línea cognitiva.

Estos modelos en muchos espacios confrontan y en otros coinciden, hay procesos cognitivos que se describen como diferentes y otros en forma semejante. No obstante, en ninguna de estas dos líneas teóricas se brindan sugerencias claras y concretas para elaborar secuencias didácticas.

Ante esto, nuestra decisión fue adoptar, como marco, el modelo propuesto por el sociointeraccionismo discursivo, la propuesta de Bronckart (2004) y Dolz y Schneuwly (1996) entre los referentes más conocidos. Adoptamos esa propuesta porque consideramos que las investigaciones que ellos desarrollan sobre escritura atienden, específicamente, a producir secuencias didácticas. Es decir, el sociointeraccionismo discursivo provee un marco tanto teórico como metodológico que permite elaborar secuencias didácticas, secuencias que además resultan muy simples, concretas y efectivas.

Modelo del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004; Dolz, 2009):

- Conjuga ciertos aportes de los modelos cognitivos con la perspectiva socio-genética y discursiva (Bajtín, 1992; Foucault, 1979).
- Provee un marco teórico y metodológico para elaborar secuencias didácticas que atienden al progresivo dominio de las habilidades y conocimientos que demanda la escritura.

Chicos y maestras escribiendo

Las consignas se acuerdan con las docentes, considerando los contenidos curriculares y las planificaciones áulicas. Así, por ejemplo en el noroeste de Córdoba, en 1° grado, las maestras propusieron la siguiente tarea de escritura: “Vamos a escribir una carta al ‘señor director del zoológico’ para pedirle visitar el zoológico. Le vamos a explicar por qué queremos visitarlo”.

Veamos brevemente cuáles son las instancias que el modelo plantea. En primer lugar, como muchos de otros modelos que ustedes conocen, plantea que existe un contexto objetivo, en el que se desarrolla cierta tarea de escritura. ¿Qué supone un contexto? Que siempre se escribe en un espacio sociohistórico, que quien escribe lo hace para alguien. La tarea es una labor específica, determinada por restricciones sociales (al escribir una carta debo conocer cuál es el formato de ese texto, que fórmulas se usan, en qué momento, etcétera). Es decir, el contexto y la tarea van a determinar los objetivos de escritura.

Entonces, como primer momento se trabaja con los chicos para determinar la tarea (qué estamos escribiendo, si alguna vez ya lo hicieron, si conocen a alguien que haga esa tarea de escritura frecuentemente, etcétera), luego se determina el contexto: quién es el destinatario específico y, si se tratara de una ficcionalización, el espacio del productor.

Así, decimos que ante tal situación, por ejemplo, para conocer mejor las costumbres de ciertos animales salvajes y visitar el jardín zoológico, sería necesario enviarle una carta al director del zoológico para poder hacer una visita. Ese es el objetivo de la tarea, se determina el destinatario y el espacio del escritor. Los chicos entonces escriben y esa primera producción nos permite hacer un diagnóstico: ver cuáles son las dificultades que ese grupo de chicos está teniendo en ese texto. El diagnóstico inicial puede abarcar aspectos superestructurales, por ejemplo: reconocer que los chicos no manejan el formato; o espacios de microhabilidades: problemas ortográficos, problemas de puntuación, problemas en el uso de conectores, problemas en el manejo de la coherencia o de elementos cohesivos.

Después del diagnóstico, ¿qué se hace? Se determina una jerarquía de trabajo para el grupo de falencias que se reconocieron en el diagnóstico. Esta jerarquía nos permite elaborar secuencias didácticas –ejercicios– que van a graduar la complejidad de las habilidades y conocimientos requeridos para resolver las dificultades.

¿Cuál es la forma de las secuencias? Son ejercicios graduados donde se propone segmentar una habilidad y el conocimiento que supone, e ir trabajando de “a pedacitos” diferentes aspectos de esa habilidad/conocimiento, siempre teniendo muy claro cuáles fueron los problemas que se encontraron. Los ejercicios permiten que los chicos vayan dominando los conocimientos y habilidades y, a su vez, reflexionen sobre cómo solucionar los problemas. En estos ejercicios se producen escritos que se asemejan al escrito que inició y contextúa la tarea. En otras palabras, se “descompone el problema”, se construyen secuencias, se producen varios escritos, los chicos van reflexionando, hacen metacognición sobre sus problemas y van comparando sus producciones iniciales con estas producciones que ya van acotando ciertos aspectos problemáticos.

Así, por ejemplo, en el caso de la carta al director del zoológico los chicos decían, cuando se seleccionó un texto y se les presentó como modelo: “Hay problemas porque no sabemos dónde empieza una oración y se quiere decir otra cosa”. La reflexión sobre el problema les permitió darse cuenta de que era necesario poner una pausa... ¿cómo se dieron cuenta? Porque al leerlo en voz alta tenían problemas para reconocer cuándo terminaba una idea y comenzaba otra. Así dijeron:

“Hay que hacer una pausa”, y la maestra les recordó que esa pausa larga se simboliza con el punto.

¿Cómo continúa el trabajo después de la reflexión y dominio de microhabilidades? Se siguen produciendo escritos y se revisan grupalmente, de a pares, con el asesoramiento de la maestra, casi como el trabajo que se propone en modelos cognitivos (Hayes y Flower; Bereiter y Scardamaglia, por ejemplo). La revisión y la corrección son para que esos escritos puedan tener una solución y una revisión guiada con la participación de los chicos y la intervención de la maestra. Las dificultades se socializan, se comparten y se resuelven en grupo.

SECUENCIA

- 1. Primera producción de escritos: especificación de la tarea y de los objetivos.
- 2. Determinación de las falencias: diagnóstico que permita elaborar secuencias que procuren el dominio de microhabilidades.
- 3. Construcción de la secuencia de microhabilidades: producción de escritos que atienda a aspectos críticos particulares.
- 4. Elaboración de ejercitación que permita integrar las habilidades y conocimientos, procurar la metacognición.
- 5. Producción de escritos: especificación de los posibles problemas, de los medios para solucionarlos. Revisión y corrección guiada.

Asimismo, resulta fundamental en el proceso de escritura el andamiaje de la interacción oral. Así, por ejemplo, podemos trabajar la escritura desde Sala de 3: los chicos escriben diarios murales. Ustedes dirán: ¿cómo escriben diarios murales, si apenas han comenzado a hablar? Porque se parte de la idea de que los textos son textos en la medida en que se componen en forma independiente de intercambios conversacionales. Los escritos son ante todo discursos autónomos. Por eso, en el caso de la Sala de 3, el objetivo es que los chicos armen un texto autónomo, coherente y cohesivo. La encargada de textualizarlo, de escribirlo, es la maestra. Se comienza el trabajo en la ronda: los chicos comentan un suceso que les pareció extraño o novedoso o que necesitan que se divulgue porque les parece que eso que pasó es muy importante. A partir de la interacción oral se propone la escritura de ese texto y, en esa interacción oral, se van trabajando aspectos que tienen que ver con el lenguaje escrito,

cómo se va modelando ese texto que luego se va a escribir. Tomemos el ejemplo de una noticia escrita en un jardín, los chicos dicen cuando cuentan: “¿Viste esa cosa que se cayó?”, la maestra pregunta: “¿Que se cayó?, ¿de dónde?, ¿qué es eso que se cayó?”.

Nena 1: ¿Viste, señor, esa cosa que se cayó?

Maestra: ¿Que se cayó, J? ¿De dónde?

Nena 1 (*señala una foto de edificios*): De un coso como ese.

Maestra: ¿Vos hablás de un edificio?

Nena 1: Sí, señor. El coso que se cayó de un edificio.

Nene 1: Sí, un ascensor, señor.

Maestra: A ver si entiendo: ¿el ascensor de un edificio se cayó?

Nena 1: Sí, iba mucha gente.

Nene 2: Yo lo vi en la tele [...].

Maestra: En las ciudades hay edificios con muchos pisos de alto, y es necesario un ascensor para subir o bajar a la calle. Esos ascensores deben ser cuidados y controlados por personas que saben cómo hacerlo. Muchas veces los ascensores no son mantenidos como debieran y ocurren accidentes como este... ¿Les parece escribir esa noticia?

Esa especificación, además de permitirnos escribir un texto autónomo, les permite a los chicos incorporar vocabulario. Ese relato que estaba contextualizado, que era compartido, que era de la conversación, en el que los significados pueden ser imprecisos o situados, pasa a ser parte del universo de la escritura, que es lo no compartido, lo lejano, lo que no es próximo, porque a fin de cuentas eso es escribir. Escribir es producir un texto para alguien que no está compartiendo conmigo los mismos supuestos. Si desmontamos eso, la escritura no es más que una práctica, no es más que ejercitación, no hay ningún secreto, no hay ningún imposible.

Ahora bien, ¿cuáles son los tipos de textos por los que conviene empezar? Consideramos que las experiencias personales son los mejores candidatos para el inicio.

Vamos a ver qué pasa con la escritura de experiencia personal, pero en este caso veremos la narrativa de experiencia personal de un chico de 14 años. Leamos lo que escribió: “Era un domingo de verano, ya había bañado al perro y arreglado la moto”. Y luego empieza a contar en detalle ese episodio, cómo se lastima,

desde dónde está pateando, cómo patea, cómo tropieza, detalla el evento con todas las características. Como se puede ver, este chico, que podía producir muy poco si se trataba de relatos de ficción, de renarraciones u otros textos que pertenecen a la currícula del primer año de la secundaria, puede escribir –sin problemas, podría decirse– la experiencia personal. Lo que sucede es que las narraciones de experiencia personal resultan cognitivamente fundamentales, se almacenan en memoria todos esos episodios que son dignos de relatarse. Consideramos que por eso la experiencia personal es el punto inicial para comenzar a escribir, porque al recordar el hecho vamos a apelar a la organización con la que ese recuerdo se grabó, y esto nos permite ser buenos narradores y construir un buen texto porque lo recordamos bien; si estamos contando textos de otros, posiblemente no seamos tan buenos narradores.

Por eso las primeras escrituras de nuestros chicos en los jardines son escrituras en los diarios murales de experiencias personales, experiencias que surgen de la ronda. No obstante, esto no quiere decir que en el programa la ficción esté lejos, no quiere decir que los chicos no puedan pensar en ficción, lo que estamos diciendo es que uno de los primeros pasos para poder escribir es partir de las experiencias personales porque son buenos lugares para obtener buenos narradores.

Brevemente voy a comentar qué hacemos con las consignas de escritura. Las consignas se consensúan con los docentes, no “bajan” o se “copian” de un libro de texto. Así por ejemplo, para planificar la actividad de escritura se indaga, preguntando a los docentes para qué sirve escribir en esta comunidad, qué quieren escribir los chicos y a quién le quieren escribir, entre otras cuestiones.

Ahora les quiero mostrar cómo presentamos las consignas de escritura en los libros de texto que producimos.

Ana les contó que tenemos libros de ejercitación, estos libros presentan tareas de escritura, las cuales, debido a que aparecen en los libros de texto, no resultan tan adecuadas como las que se planifican junto con la maestra. No obstante, en función del intenso trabajo de campo que se ha realizado, esas tareas de escritura recuperan instancias de escritura muy cercanas a las reales de las comunidades, son tareas de escritura que poseen una alta contextualización y, por ende, resultan tareas que a los niños no les resultan ajenas.

Así, por ejemplo, como vemos en esta consigna, una tarea es escribir un texto instruccional: una receta para hacer dulce de duraznos.

Actividades de escritura en libros de texto

¿Cuáles de estas acciones se realizan para hacer un dulce de durazno?
 Marcá con un número cada casillero y completá con esas acciones el cuadro

	Hacer dulce de durazno
☐ Agregar azúcar	
☐ Derretir la manteca	1.
☐ Pelar y cortar los duraznos	2.
☐ Hervir en una olla	3.
☐ Pelar las papas	4.
☐ Revolver con una cuchara	

Veamos brevemente, los chicos del noroeste de Córdoba suelen participar junto con los adultos en la elaboración de dulces y conservas, es decir, el texto presenta un tema que conocen y por ello resulta muy probable que puedan componer el formato del texto: las instrucciones son pasos para realizar una actividad, pasos que representan una sucesión lógica o temporal y que retoman la sucesión de organización de la actividad. La receta para hacer dulce de duraznos presenta relaciones causales que los chicos manejan, saben qué eventos van primero y cuáles van después y qué puede pasar si se altera ese orden. Eso es un texto basado en un evento que los chicos conocen y que por eso pueden escribir.

También hay ejercicios de copia, porque los chicos están escribiendo cuando transcriben los eventos de ese paso.

Otra cuestión muy breve que les quiero contar de las narraciones es una observación que nos pareció muy importante. Generalmente se considera que todos los chicos manejan la superestructura narrativa, sin embargo, dentro de las narrativas una cuestión micro muy difícil de lograr es el adecuado uso de los conectores. ¿Por qué son importantes los conectores? (por ejemplo: entonces, luego, y, etcétera). Los conectores fraguan, moldean la superestructura, los conectores hacen que la narración tome forma.

Actividades de escritura en libros de texto

Para escribir
 Mirá este dibujo y completá con los nombres de la lectura:



pantalla - silueta - títeres - luz

¿Te animás a escribir lo que le sucedió a la gallina bataraza?

Había una vez

De repente

Cuando la gallina vio

Desde ese día



En el habla los conectores prácticamente no existen. Los gestos, las miradas, los tonos se ocupan de moldear la narrativa e indicarle a nuestro interlocutor las relaciones que los conectores actualizan. Cuando los chicos escriben solos, transcriben el modelo de narración que les resulta más frecuente para su entorno. Estos chicos, por ejemplo, no saben usar el “porque”, no saben dónde va el “y”, donde va el “después”, dónde va el “luego”. Entonces, a los chicos les enseñamos el manejo de conectores como una microhabilidad.

En este ejercicio pueden ver que se les solicita a los chicos que escriban la narración, pero tienen estas pistas que les permiten armarla.

¡QUÉ BUENA PESCA!

1. ¿Qué hay que hacer para pescar? Escribí qué hacen los chicos al lado de cada dibujo.



.....

.....

Muy brevemente, les comento otras consignas de escritura: la escritura de viñetas, allí los chicos reproducen los usos conversacionales, por eso las tomamos, muchas veces, como primeros textos de escritura. También la escritura de secuencias para afianzar las relaciones temporales y causales, la presentación de los participantes y cómo se los retoma, para identificar cómo los chicos conceptualizan la complicación y cómo deben escribir un cierre en el que la complicación se resuelva.

5. ¿Qué dicen los chicos que juegan en el río?



Bibliografía

- Amado, Bibiana (en prensa): “El proceso de comprensión en contextos rurales”.
- Amado, Bibiana, Ana María Borzone y Alejandra Menti (2008): *El mundo de Zulma: para conversar, leer, escribir y jugar*, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas - ETIS - Save the Children - Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Bajtin, Mijaíl (1982): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal* [1979], Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bronckart, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dolz, Joaquim y Bernard Schneuwly (1996): “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, en *Textos*, N° 11.
- Foucault, Michel (1985): *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Gasché, Jorge (2001): “El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales”, en *Cultura y Educación*, Vol. 13, N° 1.

Índice de la colección

MÓDULO 1

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

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

María Elena Cuter y Mirta Torres

MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter

Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO 4

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO 7

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter

Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

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

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

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

