

SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter
Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO **7**
Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial

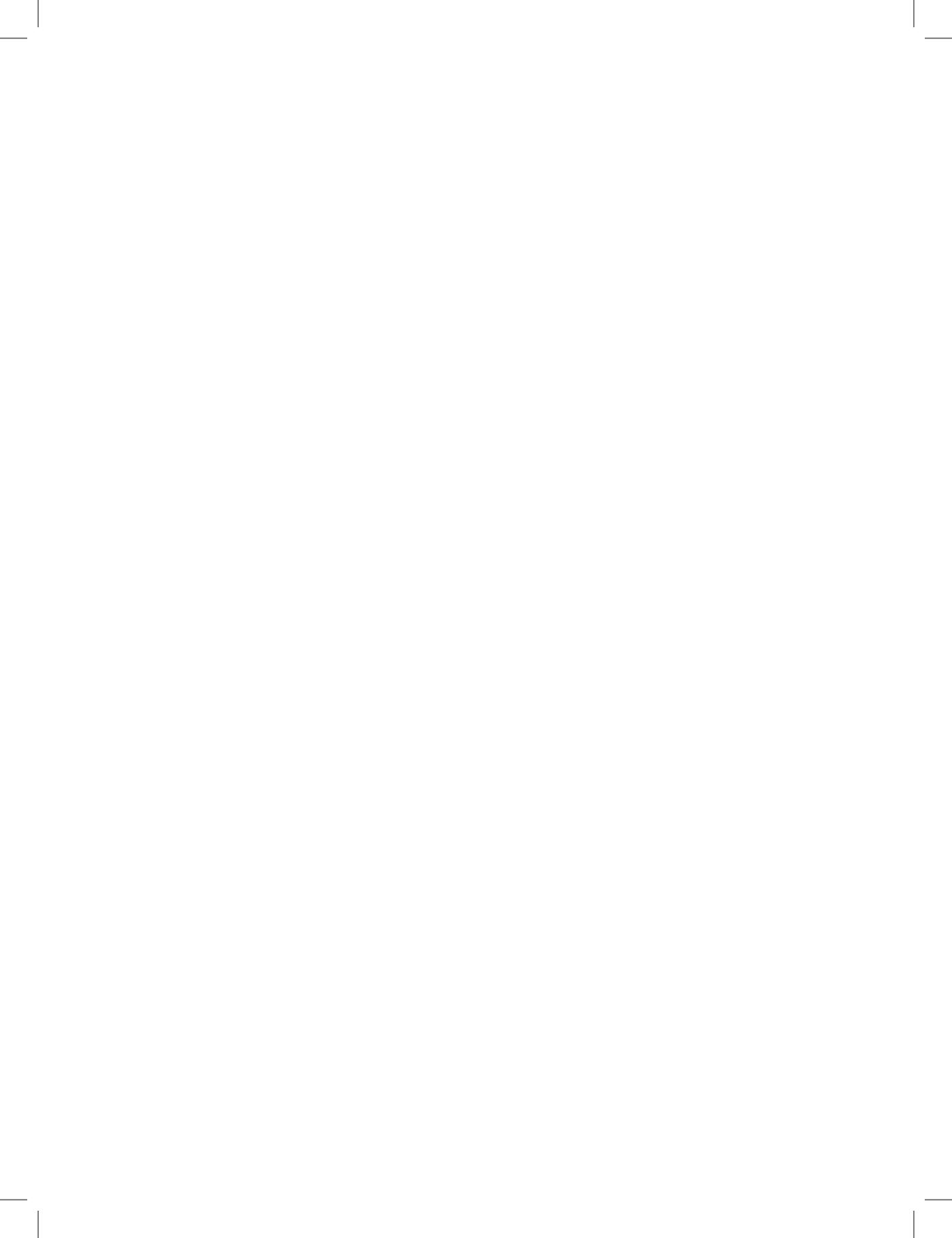
Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

MÓDULO 7
**Acercas
de los libros
y la formación
docente**

**Ricardo Mariño e Istvan Schritter
Sara Melgar y Marta Zamero**



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

Acerca de los libros y la formación docente / Ricardo Mariño ... [et.al.]. - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
48 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0935-5

1. Formación Docente. I. Mariño, Ricardo
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 15/03/2012

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: Ricardo Mariño e Istvan Schritter, Sara Melgar y Marta Zamero

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

Paradojas de la literatura infantil , Ricardo Mariño	9
El idioma del libro ilustrado , Istvan Schritter.	13
Bibliografía	23
Instituto de Formación, Escuela Primaria: dos instituciones, un mismo escenario Marta Zamero.....	27
Bibliografía	43

Este módulo tiene una característica especial, ya que reúne textos sobre lo trabajado en dos clases:

- Alfabetización y literatura, por Ricardo Mariño e Istvan Schritter.*
- La alfabetización en contexto, por Sara Melgar y Marta Zamero.**

En el primero de los casos, se trata de dos ensayos que los autores realizaron en torno a temas específicos de la literatura infantil. En el segundo, se presenta una investigación sobre la formación docente en alfabetización realizada por Marta Zamero.

* Mesa coordinada por Beatriz Massine, del Equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación. Auditorio OSDE, 10 de mayo de 2010.

** Auditorio OSDE, 8 de julio de 2010.

Ricardo Mariño, escritor y periodista, es autor de más de 60 títulos para niños y jóvenes. Su obra mereció entre otras distinciones el Premio Casa de las Américas y el Premio Konex a la trayectoria en dos oportunidades. Entre sus libros, se destacan *Cuentos ridículos*; *El mar preferido de los piratas*, *El insoportable* y *Silbidos en el cielo (para adultos)*.

Istvan Schritter (Istvansch) es ilustrador, diseñador y escritor de sus propios textos. Ha sido candidato al Premio Andersen y primer premio Octogonal de Honor 2004 (CIELJ-RICOCHET, Francia). Es director de las colecciones Libros-álbum del Eclipse y Pequeños del Eclipse. Coordinó espacios dedicados al libro ilustrado en TV y radio. Ha dado clases en todos los niveles de la enseñanza y escrito artículos para revistas especializadas en varios países del mundo. Sus reflexiones están reunidas en el libro *La otra lectura*.

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

Marta Zamero es profesora y licenciada en Letras, especialista en Didáctica de la Lengua y magíster en Didácticas Específicas (Mención Letras). Es investigadora y profesora de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Como investigadora dirigió el primer estudio nacional sobre formación docente en alfabetización inicial realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) durante 2008-2009. Actualmente dirige una investigación sobre carpetas de 4° grado de la escuela primaria. Es consultora de diversos organismos y del Programa Todos Pueden Aprender, implementado por UNICEF y AEPT.

Paradojas de la literatura infantil

Ricardo Mariño

Una serie de paradojas estructuran la literatura infantil y tenerlas presentes ayuda a encontrar explicaciones para su devenir, tanto en sus rupturas como en sus continuidades. Una de esas paradojas sería la del propio material que hace a la literatura infantil, que al primer vistazo debiera corresponderse con el abanico de temas y los recursos lingüísticos propios de un chico y, sin embargo, aquí la primera paradoja, resulta imprescindible por distintos motivos que incluya y se abra en cuanto a temas y recursos lingüísticos a “lo que no es del chico”.

Lo que desde un punto de vista esquemático podría considerarse como propio de la niñez, en cuanto a lo que atañe temáticamente a la literatura infantil, podría ser señalado como cierto abanico de temas representativos de las “pasiones infantiles” característicamente representadas: el problema del amor o el desamor filial (en las múltiples modalidades que esto puede darse, de las cuales los cuentos clásicos resultan un catálogo completo: niños abandonados por sus padres en el bosque, cachorros que pierden a su madre o pichones discriminados por distintos); el uso de recursos propios para superar obstáculos y riesgos desde una situación de “débil” (personajes que protagonizan aventuras que ponen en juego su valentía, saber e ingenio); historias de terror que dan representación a fantasmas propios de la infancia (muertos vivos, vivos muertos, profecías, maldiciones, etcétera) y finalmente el humor, que en sus múltiples variantes pone en cuestión saberes, reglas, reglamentos y hasta el propio lenguaje. Sobre esa demanda temática característica, la respuesta de la literatura infantil suele ser la de representar esos conflictos “ambientados” en un escenario nuevo (la

pérdida afectiva en un escenario relativamente novedoso como el del divorcio de la pareja), o el chico extraviado y abandonado a sus propios recursos en un planeta inexplorado. La sustancia es la misma, el escenario se renueva e introduce alguna porción de material desconocido y lo mismo sucede con el lenguaje, con palabras y recursos “no infantiles” y concursos narrativos que formalmente toman préstamos del informe científico, las memorias, el diálogo de chat, los avisos publicitarios, el guión de cine, etcétera. Un texto que respondiera ciento por ciento a la expectativa infantil, que confirmara puntualmente los saberes del chico tanto en el contenido como en la forma y el lenguaje, sería una especie de estafa al lector. El arte y la literatura se vivifican con lo distante y se nutren con continuos préstamos que no siempre provienen de materiales culturalmente “altos”, sino, más bien, de lo contrario. La literatura infantil no escapa a ese enfoque.

Otra de las paradojas del género tiene base en la misma expresión “literatura infantil”. ¿Por qué no está escrita por chicos? Se podría responder que no es así por la misma razón por la que las cunas no son fabricadas por el hijo del carpintero ni las operaciones de amígdalas son responsabilidad del nietito del cirujano. No es un niño el que escribe, se entiende, pero tampoco es necesario que el autor adulto se ponga en el lugar de un chico. En todo caso se trata de poner a un chico virtual en el lugar de quien lee. Eso supone para el autor una determinada elección de límites temáticos y cierta frontera lingüística: no todas las palabras, no todos los posibles usos de la lengua, no todas las combinaciones de temas y conflictos, sino aquellos que pueden interesar y ser transitados por el lector. Claro que eso de tener presente a un lector más o menos definido (un chico) pasa más por una intuición que por un saber sobre la infancia, ya que, de todos modos, los lectores menores de edad son individuos, personas diferenciadas entre sí, con gustos particulares y experiencias distintas, y aun con experiencias lectoras muy diversas. En ese conjunto de lectores hay permeabilidad hacia las modas, pero también una total libertad para aceptar intentos vanguardistas; hay “memoria” y aceptación de los géneros, pero también libertad para entregarse a la lectura de lo que no coincide con el canon. En fin, personalmente puedo intentar escribir

a partir de una expectativa de placer o de expresión personal o para dar curso a alguna enigmática obsesión, pero siempre más despreocupado por el destinatario que por las conveniencias literarias del texto. De todas formas lo que ocurra finalmente con el texto es algo que no domino: no sé por qué razones algunos libros se leen más que otros, ni por qué se producen lecturas tan alejadas a mi intención, y todavía me resulta casi curioso que un chico se ría de lo mismo que me hizo reír a mí al escribir. Por suerte es así y valoro tanto los enigmas como las coincidencias. Y una última observación: hacer una cuna no es (desde el punto de vista de la carpintería) más fácil que hacer una cama sólo porque se trate de un mueble destinado a chicos.



El idioma del libro ilustrado

Istvan Schritter*

¿Hay aún quienes consideran la ilustración apenas como un recurso decorativo? Cuando cualquier discurso artístico nace de la voluntad de un creador por transformar el mundo, por instalar algo nuevo en el universo de lo existente, por investigar nuevas estéticas, ese discurso, *per se*, no puede ser sólo decorativo.

Y tampoco sólo infantil.

Investigando de adelante para atrás o de atrás para adelante, haciendo girar, siguiendo con el dedo, abandonando en la mitad, retomando más adelante, pidiendo explicaciones, entusiasmándose o aburriéndose, a los niños les ha tocado el arduo trabajo de actuar como mediadores entre este género y los adultos. Son buenos maestros, lectores naturalmente sagaces y espontáneos, aún no mediatizados por la sociedad, las instituciones, los miedos o las autocensuras.

Los grandes muchas veces necesitamos algún reaseguro que nos legitime ante el disfrute espontáneo (¿leí bien?, ¿leí mal?, ¿querrá decir realmente esto?), pero en ese momento en que la mirada pretendía pasar sin prestar demasiada atención sobre “los dibujitos”, los pequeños lectores, todavía sin darse cuenta, nos develan todo el mundo de compleja lectura que nace del diálogo entre texto e imagen.

* Istvansch. Se puede ver su obra en <http://www.istvansch.com.ar>.



Metalepsis gráfica en ***Crecí hasta volver a ser pequeña*** (Adela Basch y María Delia Lozupone, Del Eclipse, 2006): de una doble página a la siguiente, el grupo de casas se convierte en computadora, la palmera en perchero, el conejito en radio... con sólo dar vuelta la hoja, el plano que se supone más real ingresa en ese otro que se supuso más ficcional.

El género carga con el estigma de lo infantil, pero un buen libro no se dirige a una edad predeterminada, cuando cae en manos de un lector, será leído desde los saberes de la edad que tiene, y si gusta, releído años después con otro bagaje de saberes, con el descubrimiento de nuevas lecturas. Los rótulos con la edad sugerida o indicada, que muchas colecciones de libros tienen, representan un peligro para la formación de lectores... Hay lectores de 12 que están en momento de entrar a la lectura con libros que se suponen predestinados a chicos de 5; y lectores de 5 que están perfectamente habilitados para leer lo que está predestinado a los de 12... Esos rótulos no están inventados para invitar a leer, están inventados precisamente para NO leer, para que los grandes –puestos en lugar de mediadores– decidan sin leer si compran o no compran. A los recuerdos me remito: hace apenas 15 o 20 años nadie preguntaba “¿para qué edad es?”, se leía y se decidía sobre la base de la lectura.

Dejando entonces de lado los prejuicios de lo decorativo y lo infantil, el interés que los libros ilustrados despiertan es cada vez mayor.¹

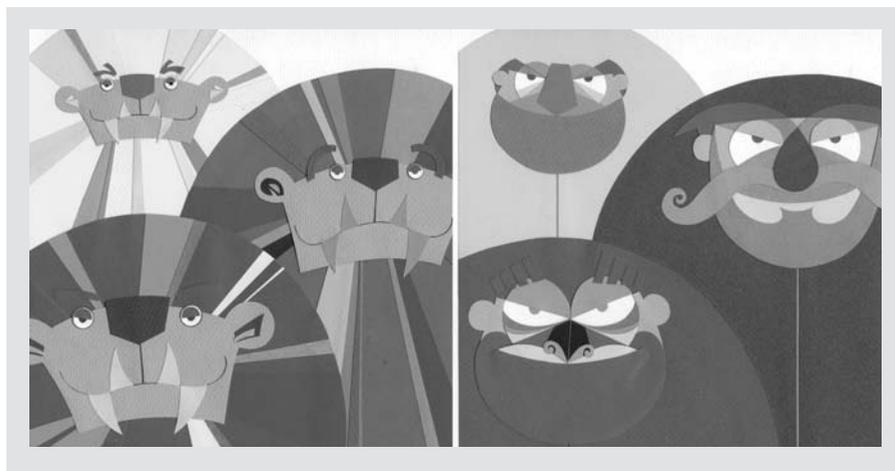
El lector, invitado a zambullirse en la decodificación de ambos lenguajes aunados, reinterpreta, resignifica y multiplica lo que esa unión genera... Es ese el eje del género álbum, algo así como un nuevo discurso “invisible” que se hace “visible” sólo en la lectura del lector, un creativo por antonomasia, que goza en el desafío de resolver ese lenguaje. Los discursos de la imagen y la palabra se retroalimentan uno a otro porque una de las principales habilidades que debe lograr un autor de libros-álbum (sea un autor integral de textos e imágenes o sea una dupla de escritor/ilustrador) es la de no reiterar lo que el otro lenguaje dice, no superponer significados.

1 Vale advertir en este punto que ante la fascinación por el poder de los dibujos, no hay que olvidarse de los textos... porque el descubrimiento de los múltiples sentidos que aporta la ilustración pareciera estar produciendo –en el presente– una fascinación que desdibuja el interés por lo escrito. El negocio editorial no debería malentender “interpretación de un discurso” con “legibilidad clarita”, y pedir a los autores que licúen y aclaren, edulcoren y allanen, en pos de “facilitar” la “legibilidad”... Eso es atentar contra la naturaleza de la lectura misma. Es el caso de los libros en los que el texto es secundario y está minimizado, y las palabras son tan sólo leyendas para las ilustraciones. El lector inquieto e interesado, cualquiera sea su edad, siempre apuesta a cosas más complejas.

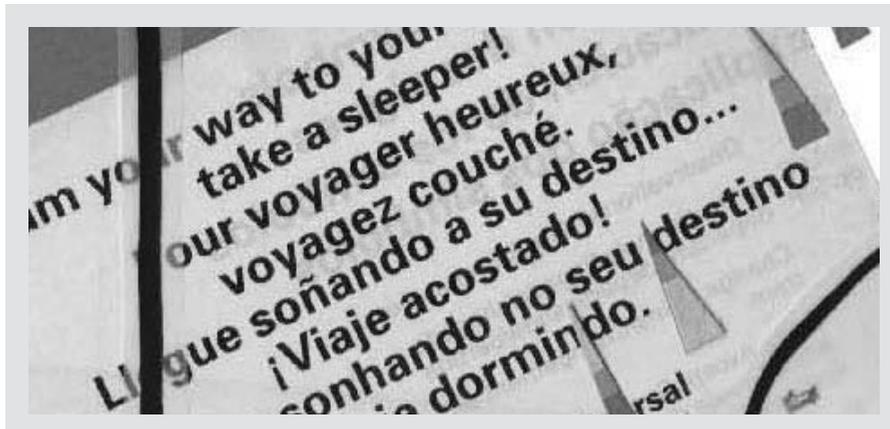
Vale una digresión en este punto para decir que, si bien este género parece novedoso, en un momento como el actual en que la ilustración se ha instalado en el interés colectivo, si rastreamos en la historia, vamos a encontrar ilustraciones que no eran inocentes en libros de tiempos en que estas reflexiones ni siquiera se vislumbraban (¿o sí?, es algo interesante para investigar...). En nuestro país, nombres de ilustradores clásicos como Alejandro Sirio o Ajax Barnes, formados en momentos en que la palabra *álbum* no se vinculaba al mundo de los libros, no hacen más que confirmar esta voluntad de “decir con imágenes” antes que de “decorar el texto”, “arte para todos” antes que “dibujitos para quienes no saben leer”.

Entendido el verbo *leer* de esta manera amplia, daré algunos ejemplos diversos en los que, como autor, exploro las posibilidades que este discurso brinda.

Boca de león (EDB, 2006) es un pequeño texto que puede leerse sin ilustraciones y ser igualmente comprendido, la ilustración entonces parece prescindible... ¿Es prescindible?, ¿sería lo mismo sin las ilustraciones? Parece negarlo el sentido que se suma a la historia a través del juego de formas y colores que sinonimia ancianos y leones.



Algo parecido pasa en *Trenes* (Alfaguara, 2007): el encuentro con que cierra el texto de María Teresa Andruetto no sólo está puesto en duda en los *collages*, sino que aquí también hay textos, paralelos al texto principal.



Todo el dinero del mundo (Sudamericana, 2005) es claro como ejemplo de “álbum”: no hay manera de entender el texto sin mirar la imagen (por ejemplo, el camino de regreso de todas las fantasías imaginadas por el personaje

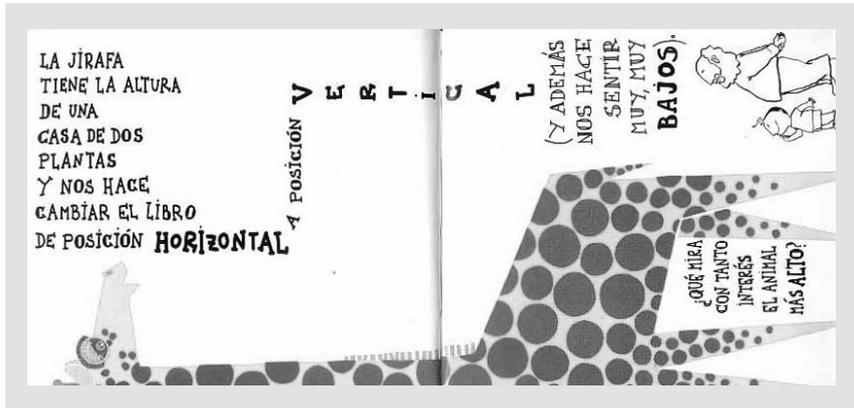
son imposibles de entender sin los dibujos que nos lo muestran de la mano de la madre y en sus espacios cotidianos). Imagen, palabra y diseño en contrapunto, conformando una unidad de sentido.



El texto que acompaña esta ilustración habla de los personajes viajando juntos “en cohete de superhéroe”.

En *¿Has visto?* (Del Eclipse, 2007) mientras el texto habla de rana, perejil, lechugas y selva; la ilustración es... un plano de color verde. Los chicos se sumergen en el juego descubriendo miles de cosas de ese color.

En el caso de *Zoológico* (AZ, 1997), texto, ilustración y diseño hablan del libro como ser: sin cambiar su formato tradicional, un juego gráfico delata el libro en cuanto cuerpo manipulable. La jirafa es demasiado alta y obliga a rotar el libro hasta ponerlo vertical, lo que provoca un cambio en el diseño, en las líneas del texto y en la postura corporal del lector. El libro es cuerpo y hace mover el cuerpo.



Detrás de él estaba su nariz (Del Eclipse, 2008) reúne seis cuentos e ilustraciones literalmente infinitos, impresos sobre tiras que salen de un sobre largo, con las que el lector debe armar bandas de Möbius.² Textos e ilustraciones quedan así listos para ser leídos en un soporte increíble de una sola cara. Ejemplo de “libro-objeto”, en donde a la palabra, la imagen y el diseño gráfico, se suma el diseño industrial, en un soporte que deja de tener formato tradicional.



² “Möbius hizo el sorprendente descubrimiento de que existen superficies de una sola cara. La más simple de estas superficies es la llamada banda de Möbius, formada tomando una larga tira rectangular de papel y uniendo sus extremos después de darle media vuelta [...]. Cualquiera que se comprometiera a pintar una cara de la banda de Möbius podría hacerlo introduciendo toda la tira en un bote de pintura” (Newman, 1969: 187).

Esta diversidad que los libros de imágenes presentan habla de la consolidación de un nuevo género. Según Fanuel Hanán Díaz:

... se hace necesario revisar esas nuevas formas de alianza entre textos e imágenes, no como una muestra de esa ley del préstamo entre diferentes formatos, sino más bien como una constatación de un lenguaje híbrido que se ha ido imponiendo a través de muchos años de cultura visual [...]. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación (Hanán Díaz, 2007: 88 y 95).

A su vez, Fernando Zaparaín y Luis Daniel González hablan de un texto como “parte verbal del álbum”, diferenciado de un texto del álbum, o “texto resultante de la interacción entre palabras e ilustraciones” (Zaparaín y González, 2010: 19). Cecilia Bajour y Marcela Carranza dan también una definición que considero muy completa:

... contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado de lado por la imagen. En un libro-álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido (Bajour y Carranza, 2003).

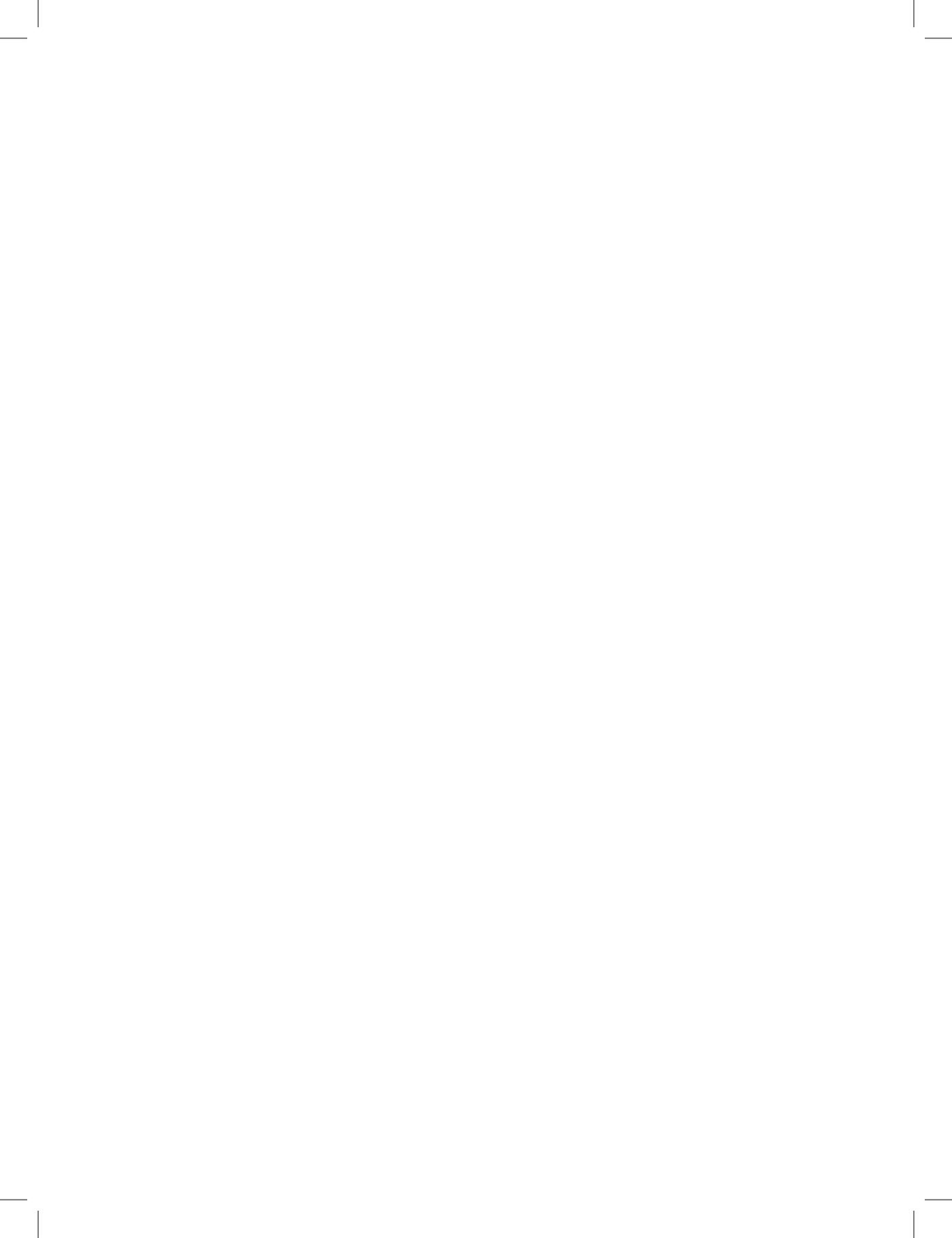
Quiero destacar dos cosas: ni el destinatario ni la calidad de edición hacen a la definición del género. Siento que es necesario decirlo en este momento ante la cantidad de veces que me lo preguntan en charlas y presentaciones (aun prediciendo que dentro de unos años, y enhorabuena, ya no va a hacer falta... no en vano esta salvedad no está dicha en las definiciones citadas).

Estamos en presencia de una nueva forma de expresión. El discurso del libro ilustrado ya se estudia y analiza a la par de otros discursos y está instalado como género estético tanto como producto de mercado. Ahora bien, si lo primero de seguro lo reivindica, lo segundo puede llegar a bastardearlo.

Es tarea de todos (editores, escritores, ilustradores, libreros, docentes, investigadores, bibliotecarios, lectores) cuidar que esto no pase.

El autor es el pivote de esta gesta: si está pensando en qué pensará el lector, es probable que esté dejando entrar clichés en su producción que harán más digerible la obra, para evitar conflictos, sedar y apaciguar, o sea, mediatizar y mediocrizar esa relación autor/lector destinada a ser (en un sentido feliz de la palabra) conflictiva, pues es en la resolución de los conflictos de lectura donde se encuentran sus sentidos más ricos.

La creación verdadera es toma de posición, es brindar la posición propia para que el otro saque sus propias conclusiones. Crear es (debería ser) un espacio de riesgo. La lectura apasionada no tiene destino predecible. Leer es (debería ser) un acto de valentía.



Bibliografía

Bibliografía teórica

- AA.VV. (1999): *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, Banco del Libro, Caracas.
- Bajour, Cecilia y Marcela Carranza (2003): “El libro álbum en Argentina”, en revista virtual *Imaginaria* (www.imaginaria.com.ar), N° 107, Buenos Aires, 23 de julio.
- Hanán Díaz, Fanuel (2007): *Leer y mirar el libro-álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Newman, James R. (1969): *Sigma. El mundo de las matemáticas*, Tomo 4. Barcelona, Grijalbo.
- Schritter, Istvan (2005): *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*, Buenos Aires, Lugar Editorial/UNL, Colección Relecturas.
- Zaparaín, Fernando y Luis Daniel González (2010): *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*, Valladolid-Cuenca, Universidad de Valladolid-Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Páginas web

- <http://www.imaginaria.com.ar>
- <http://www.fundaciongsr.es>
- <http://www.relalij.org>
- <http://www.cuatrogatos.org>
- <http://www.ibby.org>
- <http://www.forodeilustradores.com>
- <http://cosodeilustradores.blogspot.com>

Colecciones

2 x 4. Tango para Pibes, Buenos Aires, Además.
Bicho Bolita, Córdoba, Comunicarte.
Ciencia para Contar, Buenos Aires, lamiqué.
Especiales Álbum, Buenos Aires, Alfaguara.
Fuelle, Buenos Aires, Pequeño Editor.
Incluso los Grandes, Buenos Aires, Pequeño Editor.
Libros-Álbum del Eclipse, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
Líneas de Arena, Buenos Aires, CalibroscoPIO.
Las Cosas no fueron siempre así, Buenos Aires, lamiqué.
Los Especiales de A la Orilla del Viento, México, Fondo de Cultura Económica.
Los Piratas, Buenos Aires, SM Argentina.
Los Primerísimos, México, Fondo de Cultura Económica.
Pequeños del Eclipse, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
Puercoespín, Buenos Aires, Sudamericana.

Ilustradores argentinos y un libro de su autoría

Afonso Esteves, Cecilia (*Como agua*, Del Eclipse)
Aimar, Gustavo (*Frasco gitano*, Comunicarte)
Arroyo, Eleonora (*Juanito Laguna ayuda a su madre*, Además)
Barnes, Ajax (*La línea*, Ediciones del Eclipse)
Bernasconi, Pablo (*El diario del Capitán Arsenio*, Sudamericana)
Bianki (*Papeles fútiles*, Pequeño editor)
Chiappe, Aldo (*Cuentos con Animales*, Clarín)
Cis, Valeria (*¡Ay, Renata!*, Sudamericana)
Cubillas, Roberto (*La balada del basilisco*, Del Eclipse)
Elizalde, Marcelo (*Papando moscas*, Sudamericana)
Fariás, Carolina (*En el principio*, Fondo de Cultura Económica)
Fortín, Raúl (*La canción de las pulgas*, Colihue)
Garófoli, Viviana (*Familias: la tuya, la mía, la de los demás*, Planeta)

Hilb, Nora (*Una montaña para Pancho*, Edebé)
Isol (*Piñatas*, Del Eclipse)
Kern, Sergio (*Mamá del cosmos*, Del Eclipse)
Legnazzi, Claudia (*Tuk es Tuk*, Del Eclipse)
Lima, Juan Manuel (*El mercado de las pulgas*, Atlántida)
Lozupone, María Adelia (*Chiquilín de bachín*, Además)
Menéndez, Liliana (*El árbol de lilas*, Comunicarte)
Montenegro, Christian (*Peleonas, mentirosas y haraganas*, Del Eclipse)
Nine, Carlos (*El príncipe feliz*, Emecé)
O'Kif (*Caperucita Roja, tal como se la contaron a Jorge*, Alfaguara)
Pez (*Tecitos de lágrima de dragón*, Norma)
Pico, Elenio (*Tump Tump*, Pequeño Editor)
Rojas, Saúl Oscar (*Plutarco*, Ediciones del Eclipse)
Roldán, Gustavo (*Cuento que sube y baja*, Colihue)
Singer, Irene (*La decisión de Teodoro*, Calibrosopio)
Turdera, Cristian (*La reina Mab. El hada de las pesadillas*, Pequeño Editor)
Weiss, Mónica (*Hugo tiene hambre*, Norma)
Wernicke, María (*Uno y otro*, Calibrosopio)
Zweig, Pablo (*El señor Pérez va al trabajo*, SM)



Instituto de Formación, Escuela Primaria: dos instituciones, un mismo escenario

Marta Zamero

Introducción

Desde los institutos de formación docente (IFD) se acostumbra pensar que la formación docente está en una mejor situación que la escuela primaria en materia de alfabetización inicial, como veremos más adelante en algunas opiniones de formadores. En algún punto esta evaluación es compartida por la escuela primaria, puesto que los docentes de este nivel son habituales concurrentes a las propuestas de desarrollo profesional docente que llevan adelante los IFD.

Pero a pesar de ello, desde la escuela primaria se acostumbra pensar que la formación docente no mantiene mucha relación con el complejo problema de enseñar a leer y escribir que enfrenta cotidianamente el maestro de Primer Ciclo y suele desconfiar del instituto por sus propuestas “de escritorio” con pocas perspectivas de implementación en un aula real. En el discurso, esta situación se verbaliza a través de expresiones que oponen el discurso del IFD a la práctica escolar, teorías abstractas a hechos concretos, teoría a “bajada al aula”.

Entre estas dos instituciones se traza entonces un campo de tensión en el que se cruzan un cierto grado de desacreditación y una sutil

desconfianza mutua. No obstante, en ese campo ocurre la alfabetización inicial y, por ello, vamos a aprovechar esta oportunidad para analizar comparativamente tres aspectos que, lejos de oponer instituto y escuela, los conjugan en el centro de una escena como actores de la misma obra. Este planteo intenta, además, obtener el beneficio de simplificar el análisis.³

Dichos aspectos son: las dificultades, obstáculos o problemas que enfrenta la alfabetización inicial como proceso institucional, las prácticas de los futuros docentes y la metodología para enseñar a leer y escribir.

Primer aspecto: los problemas de la alfabetización inicial como proceso institucional

Según ambas instituciones (escuela primaria e instituto de formación docente), los problemas de la alfabetización están fuera de ellas. Para la primera, las dificultades pueden atribuirse fundamentalmente a las familias y a los niños. Si bien voy a utilizar a continuación datos precisos de algunas escuelas de gestión pública, en mi trabajo habitual con docentes de primaria este análisis es el usual en el nivel.

El siguiente listado contiene las respuestas de 120 docentes que pertenecen a 8 escuelas de gestión pública (provincia de región NEA), frente a la pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra en el proceso de alfabetización? Las respuestas han sido ordenadas de mayor a menor frecuencia.

³ Acerca de los datos: Los datos sobre formación docente que voy a presentar a lo largo de la conferencia pertenecen al primer estudio nacional realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. Esta investigación se realizó durante 2008 y 2009 para producir un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de Formación Docente del ámbito público y privado de nuestro país. Por su parte los datos sobre escuela primaria pertenecen a distintas investigaciones que he realizado desde 2004, entre las que se encuentra mi tesis de maestría.

CUADRO Nº 1: LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN SEGÚN LOS DOCENTES.

Falta de atención, interés y rendimiento de los niños.
Problemas de habla y escucha del niño.
Grupos familiares inestables, no convencionales, no continentes.
Problemas de lectura del niño.
Problemas de escritura del niño.
Inestabilidad laboral de los padres.
Desocupación, necesidades básicas insatisfechas.
Escasa valoración de la escuela por parte de la familia.
La familia no ayuda o ayuda muy poco.
La familia no lee ni tiene material de lectura.
Nivel socioeconómico bajo (de niños y familias).
Carencia afectiva.
Problemas de desnutrición.
Problemas de asistencia y repitencia.
Los niños no afianzan los contenidos.
Hacinamiento de las familias.
Violencia, alcoholismo, abandono.
Diversidad. Necesidades educativas especiales.
Escasa alfabetización y educación los padres.
Medios de comunicación.
La escritura manuscrita perdió significación en la sociedad.

Fuente: información elaborada sobre la base de datos de la investigación *¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de E.G.B., M. Zamero, UNL, 2004.*

Según los maestros de estas escuelas, los sujetos prioritariamente involucrados en las dificultades de la alfabetización son las familias y los niños, que aparecen caracterizados con un fuerte acento en el déficit. Los docentes se

consideran sujetos-parte de los problemas en un 16 % y consideran responsables a los equipos de conducción y autoridades educativas en un 6 %, como vemos en el siguiente cuadro.

CUADRO Nº 2: LOS SUJETOS IMPLICADOS EN LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN SEGÚN LOS DOCENTES DE PRIMARIA.

SUJETOS INVOLUCRADOS EN LAS DIFICULTADES DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN			
Sujetos	Cantidad de respuestas	Porcentaje	Porcentajes agrupados
Niños	80	46 %	77 %
Familia	53	31 %	
Docentes	27	16 %	22 %
Equipos de conducción	11	6 %	
Otros	2	1 %	1 %
Totales	173	100 %	100 %

Fuente: información elaborada sobre la base de datos de la investigación *¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de E.G.B., M. Zamero, UNL, 2004.*

En el siguiente cuadro vemos que los equipos de conducción de estas mismas escuelas no se conciben a sí mismos como parte de las dificultades, aunque sí a los docentes, en un 11 %, lo que pone de relieve que los maestros tienen en estas escuelas un mayor grado de asunción de la responsabilidad en las dificultades de la alfabetización inicial que sus equipos de conducción.

CUADRO N° 3: LOS SUJETOS IMPLICADOS EN LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN SEGÚN LOS SUPERVISORES Y EQUIPOS DE CONDUCCIÓN.

SUJETOS INVOLUCRADOS EN LAS DIFICULTADES DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN			
Sujetos	Cantidad de respuestas	Porcentaje	Porcentajes agrupados
Niños	21	61 %	86 %
Familia	9	25 %	
Docentes	5	11 %	11 %
No responde	1	3 %	3 %
Totales	36	100 %	100 %

Fuente: información elaborada sobre la base de datos de la investigación *¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de E.G.B., M. Zamero, UNL, 2004.*

La participación que conciben para sí conjuntamente los actores institucionales representa, en promedio, poco más del 15 %, lo cual es una percepción de la participación verdaderamente baja si concebimos que la alfabetización es un proceso sustantivo en el contrato fundacional de la institución escuela.

La situación que se evidencia en este análisis es que los primeros y principales problemas identificados por directivos y docentes están en relación con el niño y su familia. La dimensión pedagógico-didáctica no ocupa un lugar de importancia, sino que aparece desplazada del foco de percepción de los problemas de la alfabetización inicial. En el discurso de los docentes aparece en un tercer lugar después de niños y familias y ocupa el quinto lugar en las respuestas de los equipos de conducción.

Pero veamos este primer aspecto desde la perspectiva de la formación docente.

En el estudio nacional INFD que mencionamos se planteó a los formadores de Lengua y de Práctica de institutos de gestión estatal y privada la siguiente pregunta: ¿Qué obstáculos encuentra usted para desarrollar los contenidos específicos de alfabetización inicial con sus alumnos? En el siguiente cuadro vemos las respuestas agrupadas.

CUADRO N° 4: CANTIDAD DE RESPUESTAS DOCENTES POR PRIORIDAD DE OPCIÓN SEGÚN LOS OBSTÁCULOS RESEÑADOS PARA EL DESARROLLO DE LAS MATERIAS.

OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN	TOTAL
Aspectos vinculados al perfil de los alumnos (nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, motivaciones para hacer la carrera, etcétera)	96
Tiempo insuficiente	92
Dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos	84
Insuficientes conocimientos previos de los alumnos	73
Diseño de la carrera o de ciertos espacios curriculares	36
Deficiente articulación intercátedras	29
Prácticas presentes en las escuelas o experiencias vinculadas a modelos tradicionales de alfabetización	26
Falta de bibliografía	22
Dificultades de articulación con escuelas y/u otras instituciones	20
Capacitación y/o experiencia insuficiente	15
Elevado número de alumnos	14
Sin obstáculos	12
Dificultades de articulación teoría/práctica	7
Falta de recursos materiales y/o de infraestructura adecuada	5
Insuficiente acceso/utilización de TIC	4
Falta de profundización en la temática	2
Realidad educativa cambiante	2
Elevado número de horas cátedra a cargo del docente	1

Fuente: información elaborada sobre la base del estudio *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. INF, 2009. ME.

De este análisis se desprende con claridad el notorio protagonismo que adquieren los factores vinculados directamente con los alumnos (destacados en gris oscuro), sujetos que constituyen el mayor obstáculo en las respuestas de los formadores encuestados. Vemos también que sin considerar el tiempo, que aparece en segundo lugar y merece un análisis que escapa a esta conferencia, los aspectos vinculados a la carrera y a los espacios curriculares también aparecen desplazados al quinto lugar. Así, docentes de primaria y formadores comparten la limitación de no conceptualizarse como sujetos ligados prioritariamente al problema de enseñar los contenidos de la alfabetización, si bien este es un posicionamiento poco sencillo de asumir en un análisis, porque supone una mirada altamente comprometida y crítica en relación con el propio rol institucional.

Por último, es sorprendente la similitud entre los enunciados de docentes de primaria y formadores al expresar sus apreciaciones respecto de los problemas, concentrados prioritariamente en el déficit sujeto del aprendizaje:

CUADRO N° 5: LOS OBSTÁCULOS PARA ENSEÑAR LOS CONTENIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN SEGÚN LOS FORMADORES DE DOCENTES.

Limitaciones en la comprensión conceptual.

Los alumnos del profesorado no cuentan con las competencias necesarias (lingüísticas, comunicativas, culturales) para comprender diferentes textos tanto en forma escrita como oral, pero además carecen de prácticas de lectura habituales.

El nivel de comprensión lectora y escritora de los alumnos.

Insuficientes competencias culturales.

Falta de hábito en la investigación.

Falta de técnicas de estudio.

Cultura general pobre.

El nivel de comprensión lectora y escritora de los alumnos ingresantes a los profesorados ha disminuido en forma notoria.

Dificultades en lectura y escritura.

Competencia cultural desnutrida.
 El nivel básico de alfabetización insuficiente de los alumnos.
 La falta de comprensión en la lectura de diferentes textos.
 Carencia para redactar textos.
 Ortografía deficiente.
 Errores de concordancia, mayúscula, etcétera.

Fuente: información elaborada sobre la base del estudio *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. INFID, 2009. ME

Resulta interesante conjeturar a partir de estas coincidencias en ambos escenarios, que quizás los alumnos aprendan en los IFD un modo de analizar los problemas no tanto a través del ejercicio del análisis y la crítica sobre un determinado objeto de reflexión, sino a través de las propias vivencias durante la carrera en la que son evaluados desde el déficit y, una vez aprendido este modo de interpretación, lo utilizan con sus propios alumnos.

En esta misma investigación los 197 formadores pertenecientes a las cátedras de Lengua y de Práctica fueron indagados en relación con el funcionamiento de la alfabetización inicial, a partir del siguiente enunciado: Seguramente usted tiene una opinión acerca de cómo está funcionando en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria. Expóngala brevemente.

CUADRO N° 6: CANTIDAD DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES SEGÚN EL FUNCIONAMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA.

FUNCIONAMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA	CANTIDAD DE RESPUESTAS
Opiniones que focalizan la propuesta metodológica: con mezcla de métodos, enfoques, teorías	32
Opiniones que focalizan la heterogeneidad de las propuestas alfabetizadoras: de modo heterogéneo, diverso y asistemático	29

Opiniones que focalizan la formación del docente al frente del aula: a cargo de docentes desactualizados	27
Opiniones que evalúan la interpretación o adhesión al enfoque constructivista en alfabetización	13
Opiniones que focalizan la falta de atención a la diversidad de niños y contextos: de modo homogéneo, estereotipado	11
Opiniones que describen la implementación de una propuesta específica	6
Opiniones que focalizan la situación de los alumnos: déficit en los aprendizajes	5
Opiniones que califican: mal	25
Opiniones que califican: bien	11
Opiniones que califican: regular	8
No responde. Opiniones que no abordan el tema. No quiere emitir opinión. Manifiesta no tener opinión formada	30
TOTAL	197

Fuente: información elaborada sobre la base del estudio *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. INFD, 2009. ME

La lectura completa de las respuestas evidencia que desde la formación docente existe opinión formada sobre cómo está funcionando la alfabetización inicial en las escuelas de la zona de cada instituto. La opinión dominante es que está funcionando de modo insatisfactorio porque la escuela primaria tiene dificultades en su propuesta de alfabetización. En otras palabras, la formación docente analiza el problema de la alfabetización como propio de la escuela primaria y no como externo a ella.

Sin embargo, lo más interesante que quiero destacar en este punto del análisis es una primera e importante diferencia en esta interpretación sobre los problemas: mientras la formación docente expresa con claridad que la escuela primaria es responsable de no plantear una buena alfabetización inicial

—frente a lo cual podríamos esperar una posición recíproca—, la escuela primaria no señala deficiencias en la formación docente inicial. Para preocupación de todos nosotros, la formación docente no es mencionada en ninguno de los análisis de los docentes de primaria. Por el contrario, los maestros sostienen que están enseñando como ellos mismos aprendieron en su propio 1° grado.

Una escena habitual en el trabajo con docentes de primaria que desarrollo en el marco del Programa Todos Pueden Aprender⁴ es la pregunta del maestro acerca de por qué si ellos aprendieron de “esa forma” o “ese modo”, hay que cambiar ahora. Las expresiones entrecomilladas significan aprender primero las letras del abecedario, después algunas sílabas y luego leer “uniendo los soniditos”. En ese momento uno se pregunta si entre su escuela primaria y su práctica actual como docentes no hubo posibilidad de revisar las prácticas. En este punto quiero hacer una aclaración necesaria: no estoy haciendo referencia a una revisión meramente discursiva, sino a una revisión que le proponga al alumno además de *pensar*, *hacer* algo diferente y entre esos polos establecer una dialéctica superadora. Algunas teorías que circulan en la formación docente inicial destacan la fuerza de la biografía escolar, lo que se traduce en el noble objetivo de parte de los formadores, de analizar y desestructurar dicha autobiografía para dar surgimiento a otra desde una postura crítica. ¿No sería igualmente interesante, pero más beneficioso para todos, poner empeño desde los IFD en mejorar la alfabetización inicial para que los alumnos tengan experiencias autobiográficas que les sirvan de base para lo que vendrá luego en sus respectivas elecciones de estudio? Pero mientras tanto, nos conviene insistir en que no sólo debemos pensar, sino hacer. Este planteo es viable y requiere menor esfuerzo pedagógico.

4 A través del Programa Todos Pueden Aprender (UNICEF. AEPT) se implementa una propuesta de alfabetización que se opone al trabajo inicial con unidades atomizadas y sin significado, a la vez que repone el componente cultural a través de la lectura de textos como inicio de la alfabetización formal, seguida de un sistemático trabajo sobre la unidad palabra destinado a enseñar el sistema de escritura. En este marco, los interesantes diálogos que surgen con los maestros siempre representan dos posicionamientos: el del docente que bajo la forma de pregunta esconde su resistencia a la propuesta de alfabetización que impulsa el Programa, y el del didacta que consiste en argumentar fuertemente las decisiones en favor de un mejor aprendizaje de los niños para evitar la repitencia en el 1° grado.

La formación inicial del lector (que coincide con la formación inicial del lector literario) presenta una dificultad, complejidad y originalidad que no volverán a repetirse en toda la escolaridad; es además un escalón del sistema en el que el fracaso se muestra con total crudeza. ¿Qué sucedió en la formación docente inicial? ¿Cuál fue la práctica en alfabetización inicial con la que se le otorgó el título de profesor para la escuela primaria? ¿Qué rol/es cumplen las cátedras de Lengua y de Práctica en ese proceso? ¿Qué decisiones se toman en estas cátedras para resolver esa parte de la formación?

Con estas preguntas pasemos entonces al segundo aspecto.

Segundo aspecto: la práctica en alfabetización inicial que realizan los futuros docentes

Según la encuesta realizada a los formadores de 96 profesorados que integran la muestra estadística del estudio nacional del INFD, la duración de las prácticas que llevan a cabo los futuros docentes oscila entre menos de una semana (7 respuestas) y más de 6 meses (27 respuestas). La situación mayoritaria se ubica en la franja que va desde más de una semana hasta un mes (73 respuestas); por fuera de estas cifras hay respuestas tan variadas que nos permiten sostener la disparidad de criterios sobre los que se decide este aspecto de la práctica.

Los grados/años en los que practican los pasantes son todavía más diversos, dado que los IFD asumen el condicionamiento impuesto por las escuelas asociadas o destino para acceder a estos. Esta situación es general: se observa en institutos formadores de diferentes provincias y tipo de gestión.

El 1° grado es el único año que está negado por algunas escuelas para los practicantes por diversos motivos que exponen los docentes de las escuelas primarias y que los profesores expresan en las encuestas. Este es el único momento en el que la escuela asociada sostiene que los futuros docentes no saben proceder con niños tan pequeños y que por ello no conviene el contacto. No se practica en 1° grado como una medida de protección a los niños, para no cambiar de sujeto ni de “método”.

También se les preguntó a los formadores de dónde surge la propuesta de alfabetización que los practicantes implementan en las aulas. Sólo 5 ISFD (de los 96) indicaron que la propuesta surge de las cátedras de Lengua y de Práctica. La situación general relevada es que los INFD aceptan tácitamente la propuesta de las escuelas para los itinerarios de práctica de sus alumnos, y convalidan de este modo intervenciones que el mismo instituto considera desprovistas de respaldo teórico y metodológicamente insatisfactorio. Así profundiza los problemas que las escuelas de la zona necesitan superar, que son los mismos que el instituto formador critica en sus opiniones, como ya hemos visto.

Los contenidos de la práctica están propuestos, sugeridos o exigidos sin más, por el docente a cargo del curso en el que se practica. Ni la escuela destino ni el ISFD plantean prácticas alfabetizadoras teóricamente fundamentadas y de esta manera los futuros maestros practican en la mayoría de los casos con “el tema que pide la maestra”.

En absoluta coincidencia con los profesores de Lengua, los de Práctica sostienen que a la hora de realizar las prácticas, el alumno no ha logrado configurar un saber didáctico relevante y llega a la residencia sin conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente. En su gran mayoría los estudiantes se enfrentan por primera vez con el problema de delinear propuestas didácticas durante su residencia.

Esta situación de la práctica se desarrolla en el marco de una carrera en la que la alfabetización no constituye un eje organizador y donde la formación del rol alfabetizador se encuentra diluido y confuso. Mientras estos aspectos se encaminan, el instituto es una parte importante del problema y no de las soluciones, a pesar de que su autopercepción opera en este último sentido.

Si bien estos problemas deben ser superados institucionalmente, no es menos cierto que las contribuciones de cátedras específicas como las de Lengua y de Práctica juegan un papel absolutamente destacado en el proceso de construcción del rol alfabetizador del futuro docente.

Tercer aspecto: metodología de la alfabetización inicial

Diferentes investigaciones desde 2004 nos han permitido indagar acerca de los métodos que maestros y equipos de conducción dicen utilizar o que sostienen que “aplican” en sus escuelas. Los presentamos a continuación en una lista con la aclaración de que ninguna de estas opciones figura en los documentos curriculares de las escuelas a las que pertenecen, sólo se hacen presentes en el discurso de los maestros y equipos de conducción.

- Método propio.
- Método de alfabetización tradicional.
- El orden del libro (de lectura).
- Palabra generadora.
- Psicogenético.
- Global.
- Ecléctico.
- Método psicogénesis.
- Yo creo que no hay que usar método porque encasillás al chico.
- Al método que uso me lo invento yo todos los años según el grupo de chicos.
- Aprendizaje constructivista, tomando a veces aspectos de la enseñanza tradicional.
- Psicogénesis y palabra generadora.
- Psicogénesis global (respuesta de directivo).
- Se trabaja con psicogénesis global, y las distintas metodologías aprendidas en los distintos cursos (respuesta de directivo).

- Didácticas con estructuras sobre mapas de secuencias. Estrategias diversas: juegos, observación directa, distintos textos, etcétera (respuesta de supervisor).
- Se utilizan diversos métodos mejor reflejados en los proyectos de aula adecuados al grupo receptor. Por mencionar algunos psicogénesis, generadora, etcétera (respuesta de supervisor).
- Varios métodos constructivistas (respuesta de supervisor).

No podemos explicar aquí el alcance de cada una de estos enunciados, pero es muy interesante el contraste con lo que efectivamente designan.⁵ Con predominio de uno u otro en las escuelas, estas propuestas se implementan todas a la vez y conviven a lo largo de los primeros años de escolaridad, según el grado de avance de los niños. En algunas escuelas los docentes varían el método de un año a otro, por ejemplo “psicogénesis” en 1° y “tradicional” en 2° o viceversa, según el docente. O bien lo cambian dentro del mismo año si se advierte que con la propuesta que comenzaron no avanzan satisfactoriamente: “Aplicamos la psicogénesis, pero si vemos que los chicos no aprenden, después de julio empezamos con la generadora”.

En la escuela primaria la metodología no es un aspecto que implique seguimiento de supervisores y directivos; muchos de ellos desconocen la propuesta que los docentes implementan o dicen implementar en las aulas. La cuestión metodológica pertenece a los implícitos de la práctica, ya que no ha sido sometida a discusión ni acuerdos, ni se explicita en los documentos institucionales.

No hay en las instituciones elementos suficientes que permitan una discusión de este tema sobre base científica; las entrevistas con docentes revelan que no tienen elementos que les permitan diferenciar los métodos y enfoques entre sí, ni distinguir las concepciones de sujeto y objeto de

5 La investigación de cuadernos de clase de 1° grado nos ha brindado elementos para caracterizar los rasgos generales de las propuestas de alfabetización. En este sentido puede consultarse “Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB”, Zamero, M. y otros en www.uader.edu.ar. Secretaría de Ciencia y Técnica. Divulgación/Revista científica.

conocimiento que corresponden a cada uno, ni cuáles son las decisiones prioritarias que hay que tomar para definir una metodología.

Este panorama es una importante señal de alarma porque aprender a leer y escribir es difícil y, por ello, requiere extremar los cuidados en el proceso teniendo en cuenta las múltiples perspectivas que implica. Uno de los componentes que debe cuidarse de modo estricto es la propuesta pedagógica (aunque sabemos que todavía hay un gran trabajo para instalar la idea de que este es un factor de peso en la alfabetización) cuya cara visible es la intervención metodológica que se concreta en la experiencia cotidiana del aula.

Pero veamos qué sucede con este aspecto en la formación docente. En el estudio nacional INFD se hizo una indagación similar. La encuesta plantea tres preguntas consecutivas:

- Desde su cátedra/materia, ¿propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años? Sí () No ()
- ¿Cuál?
- ¿Por qué? (Le pedimos que responda esta pregunta aunque su respuesta anterior haya sido “No”).

En la lectura de estas respuestas nos vuelve a sorprender la similitud entre los enunciados de docentes de primaria y de los formadores en cuanto a las confusiones, vacilaciones y también los errores que aparecen. A lo largo del estudio nacional, salvo excepciones relevadas que no superan el 10 % de la muestra, no hay una propuesta metodológica de alfabetización inicial definida y con fundamentación pertinente desde las cátedras de Lengua ni de Práctica.

Por lo tanto, el sistema formador enfrenta un enorme problema si decide no aceptar en-los-hechos (ya que en el discurso no se acepta) la propuesta de la escuela destino. Si se intentara superar la situación de enseñar “el tema que pide la maestra” e impulsar prácticas pedagógicas superadoras, el primer problema que encontraría es que para intervenir es necesario un saber metodológico que no está construido.

No existe propuesta de parte de las cátedras de Lengua y Práctica para formar a los alumnos en su rol alfabetizador, pero cuando existe, la propuesta es difusa, contradictoria, incoherente o errónea en un alto número de casos.

Ese conocimiento, como se ve en el estudio, no forma parte de los espacios de formación y no se desarrolla en los espacios de Lengua ni en los de Práctica. Se trata sólo de una existencia en el nivel discursivo y en ese nivel tiene serias dificultades que es necesario someter a discusión a la luz del estado crítico de los aprendizajes lectores básicos.

Para pensar ese modo de intervención se requiere asumir el problema y mucho trabajo crítico sobre las propuestas para enseñar a leer y escribir, se requiere despojarse de la mirada tecnocrática que concibe el problema del método como una mera cuestión instrumental sin conexión con los problemas del conocimiento.

En algún momento habrá que usar con toda seriedad las palabras *metodología* y *método*, tal como las usamos en investigación, sin prejuicios, como modos epistemológicamente fundamentados para abordar los objetos de conocimiento y, entonces, habrá que discutir los eufemismos que se usan en la formación docente para no pronunciar esas palabras y correr el riesgo de quedar fuera de la moda pedagógica.

Hemos recorrido tres aspectos que operan activamente en el campo de la alfabetización inicial entre institutos y escuelas. Quiero destacar por último que ninguno de estos aspectos es considerado por las instituciones de educación primaria ni de formación docente como aspectos que incidan en el aprendizaje de los niños y de los futuros docentes, otro elemento que nos permite recuperar en el cierre el objetivo de la conferencia: realizar un análisis comparativo que nos permita pensar el instituto y la escuela en el centro de una escena cooperativa y similar en cuanto a sus problemas para atender las nuevas demandas de alfabetización en los umbrales del siglo XXI.

Bibliografía

- Zamero, Marta (2010): *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. INFD. Ministerio de Educación.
- (2008): “Alfabetización inicial: el diálogo entre materiales curriculares y propuestas metodológicas”. Ponencia. Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Escuela de Humanidades. CEDE. UNSAM. Buenos Aires, junio de 2008.
- (2004): *¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de EGB*. Tesis. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- Zamero, Marta y María Beatriz Taboada (2010): “Propuesta de articulación entre la formación inicial y el acompañamiento de los profesores noveles de educación primaria”. Ponencia. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Buenos Aires, febrero de 2010.
- Zamero, Marta y otros (2010): *Análisis de las actividades de alfabetización en carpetas de alumnos de cuarto grado (informe final de investigación)*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER.
- (2009): “Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB”. Revista *Scientia Interfluvius*, Año I N° 1. Facultad de Humanidades, UADER.
- (2007): *Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer grado de EGB. (Informe final de investigación)*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER.



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.







