



SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

MÓDULO **8**
Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial

Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar



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

González, Silvia

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
48 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0936-2

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 15/03/2012

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: Silvia González y María del Pilar Gaspar

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

Los dibujos de Pájaros paseaderos fueron realizados por niños de 1° C, Turno tarde de la Escuela N° 4643 Dr Joaquín Castellanos, Provincia de Salta.

La maestra es la Srta. Fátima Jimenez y la capacitadora, la Prof. María Isabel Latronche.

Proyecto "Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial", Área Lengua, DNP, Ministerio de Educación de la Nación.

© 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

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar 9

Bibliografía 43

Silvia M. González es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, con estudios de posgrado en Alfabetización Inicial.

Integra el equipo del Área Lengua de la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación; coordinó la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Priorizados del Área Lengua; es coautora de los Cuadernos para el Aula. Lengua de Primer Ciclo y de 4° y 5° grados, entre otros materiales de gestión y desarrollo curricular.

Actualmente coordina el Proyecto “Desarrollo profesional en alfabetización inicial” destinado a docentes del Primer Ciclo de escuelas de 12 provincias del país. Es profesora de la asignatura Alfabetización Inicial en Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

María del Pilar Gaspar es maestra y licenciada en Letras, con estudios de posgrado en Literatura Infantil.

Integra el equipo del Área Lengua de la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación; participó en la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Priorizados del Área Lengua; es coautora de los *Cuadernos para el Aula*. Lengua de Primer Ciclo y de Segundo Ciclo, *Trengania*, *Propuestas para el aula*, entre otros materiales de gestión y desarrollo curricular.

Actualmente participa del Proyecto “Desarrollo profesional en alfabetización inicial” destinado a docentes del Primer Ciclo de escuelas de 12 provincias del país. Es profesora de la asignatura Lingüística en la Universidad de Buenos Aires.

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

Primera parte*

Silvia González

En esta clase nos proponemos hacer referencia a los acuerdos alcanzados en el campo de la alfabetización inicial que se pueden inferir a partir de las clases anteriores de esta Cátedra; al proceso de construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Primer Ciclo como marco curricular federal de referencia; a los criterios de organización y secuenciación de los NAP de Primer Ciclo del Área de Lengua. Asimismo, intentaremos identificar algunos determinantes duros vinculados con la gramática escolar y con elementos arcaicos de la tradición en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura que, entendemos, retardan una franca renovación de algunas prácticas. María del Pilar Gaspar abordará otro nivel de especificación curricular: la planificación, en esta oportunidad, a partir de la literatura. ¿Cómo enseñar a leer y escribir a partir de textos a chicos que aún no saben hacerlo solos? ¿Cómo organizar secuencias de trabajo que articulen aprendizajes de distintos ejes del área?

Lo compartido

En el marco de esta Cátedra Abierta hemos tenido el privilegio de acceder a la comunicación actualizada de conocimientos fundados en distintos marcos teóricos vinculados con el aprendizaje inicial y la enseñanza de la lectura y la escritura. Integrantes de distintos equipos de trabajo presentaron propuestas didácticas especialmente enmarcadas en los

* Auditorio OSDE, 9 de agosto de 2010.

enfoques psicogenético, sociohistórico cultural y equilibrado. Todos comparten la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita, y que esto supone a su vez que las niñas y los niños participan, desde el comienzo de la escolaridad, de situaciones de lectura y escritura de textos completos en el marco de ricos intercambios orales (en los que el maestro tiene un rol activo en la enseñanza). y que en ese marco vivencian qué es la lengua escrita y para qué sirve, comprenden y se apropian del sistema alfabético de escritura –en pos del logro progresivo de su autonomía como lectores y escritores–.

La variedad de temas y problemas presentados da cuenta de la complejidad de las distintas dimensiones que la alfabetización inicial involucra. Advertimos que se mantienen vivos debates (históricos) que, por cierto, no se dan sólo en nuestro país. Por mostrar un caso, en *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Anne-Marie Chartier se refiere al estado del arte en Francia a fines del siglo XX, y enumera similares acuerdos y discusiones:

En el mundo de los especialistas, ¿cuáles son los ‘puntos comunes’ de consenso pero también de divergencia que constituyen la Vulgata pedagógica en el fin de siglo? Siguen vivas las discusiones acerca de la tarea del desciframiento, aun cuando todo el mundo admite que es muy necesario. Lo que más se debate son los procedimientos de aprendizaje y, por lo tanto, las estrategias de enseñanza. ¿Es más eficaz enseñar a los niños el principio alfabético o ponerlos en situación de descubrirlo? (Chartier, 2002: 79).

En este sentido, estoy convencida de que en acciones de formación inicial y desarrollo profesional es nuestra obligación presentar la diversidad de problemas y temas que se abordan, y cómo cada aporte nos ayuda a pensar distintas respuestas a los distintos desafíos que nos presenta la alfabetización en los escenarios actuales. Teniendo en cuenta este momento histórico en el que los nuevos planes de estudios de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario incluyen la asignatura Alfabetización Inicial como unidad curricular obligatoria, curiosamente vacante en la formación docente durante años, flaco favor les haríamos a los futuros docentes si les escamoteáramos la diversidad de propuestas, la continuidad y actualidad de los debates y los aspectos sobre los que cada postura echa luz.

La dimensión curricular. Los NAP

Los NAP del Área de Lengua constituyen un marco curricular consensuado federalmente. Fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en 2004. ¿A qué obedeció esto? Cito algunos fragmentos de su introducción:

Nuestro punto de partida es un sistema educativo argentino que presenta un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado. Tras una crisis social inédita y cruel, existen situaciones muy diferentes en las distintas provincias así como al interior de cada jurisdicción. Las distintas situaciones y experiencias escolares por las que transitan los niños y los jóvenes de nuestro país expresan un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social. [...] La preocupación por la desigualdad tracciona al sistema educativo en múltiples sentidos, lo interroga acerca de qué oportunidades de aprendizaje es capaz de generar y garantizar en toda su complejidad. Dar respuesta a esta pregunta implica construir consenso en varias dimensiones. Se trata de pensar qué debe enseñarse, qué se aspira aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades (p. 7).

Efectivamente queremos que todos los chicos tengan el derecho de aprender, independientemente de la cuna en que hayan nacido.

¿Qué son los NAP?

Los Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias (p. 6).

Considerados como “cajas de herramientas que potencien las ya disponibles por docentes y escuelas” y que actúen “como referentes y estructurantes de la tarea docente” (p. 6), enuncian los aprendizajes que se espera que los chicos aprendan, idealmente, en cada año. Sin embargo, no deben ser entendidos como indicadores de acreditación o estándares vinculantes con la promoción de los alumnos. Por ello se deja sentado que estos aprendizajes serán posibles en el marco de determinadas situaciones de enseñanza.

Organización de los NAP del Área de Lengua

Los NAP de 1º grado están organizados en tres ejes: en relación con la comprensión y producción oral, con la lectura y con la escritura. El eje de “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” se incorpora a partir de 2º grado. La razón de esto es que se ha considerado que la reflexión sistemática se puede sumar una vez que los chicos hayan comprendido el principio alfabético. Además, separarlo en 1º grado

hacia correr el riesgo de presentar formulaciones o perimidas o controversiales, en función de los distintos enfoques con los que la enseñanza del principio alfabético se puede abordar.

Se definen NAP para el eje Literatura a partir del Segundo Ciclo cuando la reflexión metaliteraria es sistemática. En Primer Ciclo se da prioridad a la formación de lectores en un sentido amplio: variedad, cantidad, asiduidad, mucha escucha y exploración de textos literarios y frecuentación de biblioteca. En ese sentido, dice Jean Hébrard: “No estamos haciendo todavía literatura, sino que aprendemos a vivir *con* la literatura, cosa que es muy distinta. [...] La comprensión fina supone toda una cultura de textos: hay que haber leído muchas historias de lobos para entender que un lobo simpático se tiene que volver malo aunque no quiera” (Hébrard, 2006).

Algunas claves de lectura de los NAP de Lengua de Primer Ciclo

A continuación, trataré de identificar los supuestos acerca de la alfabetización inicial que fueron los principios constructivos de los saberes que incluyen los NAP. Comenzaré por los del eje Lectura de 1º grado (en la columna de la izquierda); a la derecha incluyo unas ideas fuerza que los fundamentan (y que dan cuenta de los acuerdos alcanzados aun entre representantes de distintos enfoques a los que me referí más arriba).

EN RELACIÓN CON LA LECTURA

- La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).
- La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos)
- La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

1. La lectura como contenido.

2. La escuela como ámbito de cultura escrita.

3. La lectura de variados textos completos; el docente como mediador; la modalidad de lectura compartida.

4. La lectura individual de palabras (supone avanzar en la comprensión del principio alfabético de escritura).

Es decir, en principio, que la lectura es considerada como un contenido central para lo que la escuela reproduce un ambiente alfabetizador, especialmente para aquellos que

tuvieron en su entorno primario escasas oportunidades de contacto con la lengua escrita y con los libros como bien simbólico de la sociedad. Esto tenemos que ponerlo en diálogo con algo que los docentes solemos decir: “En la casa no se lee”, “En la casa no hay libros”. Si fuera así (y también si no fuera así), justamente por eso en la escuela los libros circulan y se leen mucho. Conocer los acervos de las bibliotecas nos permite a los docentes tenerlos como horizonte de expectativas para la transmisión de cultura y para tomar decisiones en relación con la enseñanza de la lectura.

Hay acuerdo acerca de la necesidad de que los chicos participen de situaciones de lectura de textos completos, aun cuando no sepan leer por sí mismos en los primeros tramos de la escolaridad, gracias a la mediación del docente. La lista de géneros discursivos enumerados supone la experiencia de un lector que ha leído (escuchado) mucho y variado en el Primer Ciclo.

Si estamos de acuerdo con ello, podríamos preguntarnos, por ejemplo, cuántos libros/textos completos de distintos géneros/temas garantiza la escuela que cada alumno se “lleve” de su tránsito por la primaria, es decir, cómo se construye la biografía de un alumno como lector: ¿cuántos libros se leen por año en un grado en todos los campos del conocimiento (no sólo en Lengua)? Existen iniciativas de muchas escuelas en las que el maestro de cada grado lleva una especie de “diario del grado lector” que “pasa de grado” con el grupo y guarda memoria de las lecturas que ese grupo va haciendo año por año. Cada niño y niña lleva su propia “bitácora”, a modo de diario de lector, con sus notas personales, que “pasa de grado” con él como testimonio de un aspecto de su trayectoria escolar. Dice Hébrard (2006): “Revisitarlos, entonces, para que al final de la escolaridad elemental haya una biblioteca mental de al menos ochenta libros de literatura”.

Me detengo especialmente en lo referido a la lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos. La enseñanza de las letras y de la lectura de palabras es un contenido tradicional en el 1º grado. Sin embargo, sabemos que lo que los chicos tienen que aprender no son las letras sueltas, sino el funcionamiento del sistema alfabético, y eso se ve *en* las palabras. Esas palabras surgen de los textos de los que se habla, se lee y se escribe, es decir, que conforman textos. Una pregunta recurrente es: ¿cómo leer textos con chicos que no conocen las letras? Les doy un ejemplo con el libro que les muestro a continuación que integra una colección sobre animales. En la página del libro referida a los gatos, hay un título “Gato” y algunas palabras en relación de anclaje con la imagen: “oreja”, “ojo”, “pelaje”. En página par, un texto descriptivo: “Un gatito recién nacido no puede oír ni ver” y continúa.



Los chicos escuchan el texto descriptivo que lee el maestro y pueden empezar a leer palabras, ayudados por la imagen. Tal como enuncia el NAP que estamos analizando, estas palabras no están sueltas, sino que las leen en el contexto del texto. Se puede releer y notar, por ejemplo, la diferencia ortográfica y semántica entre “mamá” y “mama”; buscar dónde dice “gatitos”, conversar sobre la diferencia con “gato”. O sea, trabajar con palabras que hacen al sentido de este texto, sosteniendo en paralelo actividades estructuradas para que los chicos puedan avanzar en la lectura autónoma de palabras.

Un ejemplo similar con un texto literario, en este caso *¡Ronquidos!*, que comienza así: “Todo estaba en silencio en la granja. Perro estaba dormido. Gato estaba dormido. Vaca estaba dormida”.



Se trata de una narración con frases cortas y estructuras que se repiten, en las que en otro contexto vuelve a aparecer la palabra “gato”. Los chicos, con ayuda de la imagen, podrían buscar dónde aparece esta palabra y analizarla junto con su maestro. Esto es muy distinto que comenzar por la enseñanza del trazado de la letra *g/G*, luego proponer la escritura repetida en varios renglones de la palabra “gato”, actividades de larga tradición escolar. Esto no quiere decir que los chicos no tengan que aprender a reconocer y a trazar las letras, pero esa no podría ser la puerta de entrada a la lectura y la escritura, porque es entrar por unidades sin significado para los chicos y los aleja del deseo y del sentido de aprender a leer y a escribir.

Pasemos ahora a los NAP del Eje “Escritura”.

■ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

- La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.
- La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

1. La escritura como contenido.

2. La escritura de textos completos a través del dictado al docente como mediador.

La escritura de textos entendida como proceso.

3. La lectura y la escritura de textos, palabras y oraciones en contexto.

Los mismos principios organizadores. De la escritura de textos mediada por un adulto alfabetizado (el maestro) a la escritura de palabras, a cargo de los niños, lo que supone el avance progresivo en la comprensión del principio alfabético y el conocimiento del sistema de escritura.

La idea no es nueva. En Francia, el pedagogo Célestin Freinet (1896-1966) la trabajaba con los niños de su escuela. Había reparado en que, aunque no supieran escribir, los chicos podían dictar a un adulto las ideas que tenían. Tenían una imprenta: los niños manipulaban los tipos móviles (podríamos pensar hoy en un equipo de letras o el teclado de una computadora) y esto los impulsaba a decidir qué letras tenían que poner para formar las palabras del texto antes dictado, para que ese diario quedara después bien escrito en el periódico escolar y que la comunidad lo pudiera leer.

En la Argentina, esas ideas fueron retomadas por las hermanas Cossettini y Luis Iglesias, entre otros. Recomiendo el documental *Luis Iglesias. El camino de un maestro*, de Cintia Rajmir, producido por el INFD, en <<http://cedoc.infed.edu.ar/>>.

El siguiente NAP refiere a la escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto. Promueve la escritura personal de los chicos y que el maestro evalúe el punto de avance en la comprensión y apropiación del principio alfabético en que está cada uno.

Este último NAP tiene una formulación lo suficientemente amplia de modo de no prescribir un único posicionamiento respecto de la forma en que los chicos comprenden y aprenden el sistema alfabético, aspecto en el que se mantienen, como decía antes, debates históricos, entre marchas didácticas de lectura global o analítica, entre el predominio de lo visual (ortográfico) o lo auditivo (fonológico), entre el trabajo en contexto o la creación de actividades estructuradas para la comprensión y consolidación del aprendizaje del sistema. Me inclino por no desechar ninguna de esas variables y que los docentes las consideremos como alternativa según las necesidades que los chicos presentan en diversos momentos de su proceso alfabetizador.

Respecto de los NAP relacionados con la comprensión y producción de textos orales, hoy, sólo propongo pensar cuál es el lugar del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje, que es posible en el marco de ricas interacciones orales en un aula en la que se habla de las experiencias de los chicos y de los textos que han leído, de lo que se aprende y de cómo se lo aprende.

Renovación de la enseñanza y gramática escolar

Ahora bien, sabemos que todavía hay muchas dificultades para traducir los enfoques presentados en actividades concretas en el aula y obstáculos prácticos que, en buena medida, tienen que ver con las huellas de la tradición y con las lógicas de la vida cotidiana de la escuela. ¿Cómo dialogan estos marcos curriculares con la vida cotidiana y con la cultura escolar? Tyack y Cuban (2001) refieren a la “gramática escolar” como “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia”. Tomo la idea de Antonio Viñao (2002) de “poner en entredicho” estas tradiciones en el seno de las instituciones educativas para preguntarnos cuáles incidirían en que, efectivamente, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial a partir de textos se concreten. Veamos algunas.

Referidas al tiempo escolar. ¿Qué significan las palabras “frecuente”, “asiduo”, “habitual”, “sistemático” presentes en los NAP? ¿Se le destina tiempo escolar a la lectura? ¿Está previsto en la planificación? ¿Cuántas veces por semana se lee y se escribe? ¿Se considera que con una experiencia semanal de lectura, en la que toda la escuela lee, se atiende la enseñanza de la comprensión a la que tanto se alude?

¿Cada cuánto se escribe? ¿Leer y escribir textos es lo mismo que leer del pizarrón para copiar en el cuaderno sin haber participado en la ideación de lo que se está copiando? ¿Se le dedica en la planificación tiempo escolar a la escritura concebida como proceso? ¿Se considera una pérdida de tiempo escribir en clase y revisar?

Referidas al cuaderno como dispositivo escolar. ¿Podríamos repensar el uso del cuaderno de clase, por ejemplo, en relación con la rutina de copiar diariamente “Hoy es un día de sol...”, “Yo soy...”? Ponemos en entredicho esta actividad, en tanto no esté orientada a que los chicos avancen en comprender el sistema alfabético y en ganar autonomía. ¿Se aprovecha la instancia de ver que, en “hoy” y en “Yo soy” la posición de la “y” en la palabra hace que “suene distinto”, por ejemplo? ¿Para qué ponemos “Hoy es día con sol/nublado” si esa actividad no se orienta al aprendizaje de la escritura de esas frases? Y, una vez aprendidas, ¿para qué volver a copiarlas? ¿Podríamos volver a mirar el cuaderno como soporte de un borrador, donde los chicos pueden borrar, volver a escribir?

Respecto del cuaderno como dispositivo de control, los docentes suelen manifestar la presión que sienten cuando intentan abordar prácticas innovadoras, ya que los padres estiman, según el sentido común, cuánto han aprendido sus hijos en 1º grado en función de cuántas letras van aprendiendo a trazar. Muchas escuelas incluyen dentro de sus acciones encuentros con las familias de los chicos para explicar la propuesta alfabetizadora, oportunidad para compartir modos de crear un clima educativo en los hogares y colaborar con el desarrollo lingüístico de los niños, aun cuando sus cuidadores tengan escaso o nulo dominio de la escritura.

Referidas al espacio físico. ¿En dónde se lee? ¿Se lee en el aula? ¿Tenemos biblioteca en el aula? ¿Se lee en la biblioteca en la escuela? Y si no hay bibliotecario, ¿cómo podemos remediarlo?

¿Se escribe en el aula? ¿Y en la sala de informática, como un lugar para que los chicos aprendan a escribir con el teclado, que les ofrece todas las letras y con el que pueden reconocer la direccionalidad de la escritura, además de probar tipos de letras diferentes?

Considerando los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares, ¿podemos mover los pupitres para que los chicos se agrupen de modos diferentes en un taller de lectura o de escritura?

Referidas al espacio curricular. ¿Sólo en Lengua se alfabetiza? Sabemos que –además de los desafíos que plantea la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en Primer Ciclo– el hecho de que los chicos no sepan las letras y no hayan aprendido todavía a leer

y escribir solos es visto como un obstáculo para la presentación de textos escritos (y aun orales) de esos campos del conocimiento.

Referidas a los contenidos de enseñanza. ¿Cuál es la idea más extendida acerca de qué es un contenido en Lengua? Cuento una anécdota: para dar respuesta al diagnóstico de falta de motivación de sus alumnos para la lectura y la escritura, un grupo de docentes de 2° y 3° grados implementó un proyecto con el foco en el recorrido con los chicos de un itinerario de lecturas de libros de literatura con historias atrapantes, bien escritos y bien ilustrados. Concluyó con la producción de un nuevo libro. Evaluaron positivamente la experiencia: se revirtió el problema diagnosticado, los chicos leyeron con avidez y se vincularon positivamente con las actividades. Sin embargo, los docentes expresaron su preocupación porque les “quitó tiempo para trabajar los contenidos”. Es decir: ¿la lectura y la escritura no se consideran contenidos para enseñar?

Y entonces sí, en ese marco, ¿se articulan estas prácticas con la enseñanza sistemática (esto es: planificada, secuenciada, progresiva) de los contenidos sobre el eje de los NAP relacionado con “la Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, que se incluye a partir de 2° grado? Respecto de este eje –y también de los otros ejes–, recomendamos hacer una lectura horizontal de modo de apreciar qué secuenciación se propone para cada grado de la escolaridad a fin de garantizar el avance progresivo en los saberes de los chicos.

Volviendo al tema de la selección de contenidos, debemos reconocer que la tradición escolar y el sentido común hacen que continúe muy arraigada la idea de que el organizador de la planificación en 1° grado sea la presentación de las letras en un orden determinado y la práctica de su trazado. En nuestra experiencia sostenida de trabajo en instancias de capacitación, en especial de acompañamiento a docentes en el ámbito de la escuela y del aula, reaparece permanentemente esta idea: “Todo muy bien con esta propuesta de alfabetizar a partir de textos, pero esto no va con mi planificación. Si no, ¿cuándo enseño las letras?”.

En fin, como lo demuestran muchísimas experiencias, para que podamos romper nosotros mismos la inercia que parece mostrar el sistema educativo ante las innovaciones, debemos reconocer el peso de las determinaciones históricamente consolidadas, derivadas, en buena medida, de esa gramática escolar que, en algunos aspectos, podemos ir poniendo en cuestión.

En cuanto al currículo creo que, como dice Zabalza (1989), es necesaria una “mentalidad curricular”, una mirada completa sobre el conjunto (en este caso del área de Lengua para Primer Ciclo):

... en uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. Él le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero este le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cuál habrá sido la moraleja de Chesterton, pero seguro que resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad “curricular”... [...]

De haber pasado Chesterton por una escuela, ¿qué hubiera sucedido? “Estoy haciéndoles un dictado”, diría un profesor, otro diría que “enseñándoles a dividir”, otro que “haciendo psicomotricidad”. ¿Habría alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una “porción” del conjunto? (Zabalza, 1989: 13-14).

Sabemos que el saber escolar y práctico se construye en la escuela y que muchas veces dista del saber curricular, pero esta mirada de conjunto nos ayuda a interrogarnos por el sentido de lo que hacemos. Una lógica aplicacionista supone que el docente “aplica” el currículo pensado por otros. Sin embargo, los docentes somos sujetos (y no objetos) de un cambio educacional. No tener un marco compartido para pensar hacia dónde vamos en la enseñanza de la alfabetización para todos nuestros niños nos puede llevar a un estado de disolución y poner en riesgo la capacidad de acción política para configurar la enseñanza. Es responsabilidad del Estado resituar una política clara en relación con la alfabetización y con la prevención de los efectos individuales y sociales que pudieran ocurrir si esta no es garantizada en el tiempo asignado curricularmente.

La planificación a partir de la literatura

María del Pilar Gaspar

En lo que vimos hasta ahora, Silvia estuvo comentando la génesis de los NAP, la relevancia de tener en cuenta cuestiones que se abren en relación con el tiempo, el espacio y los sujetos. Por mi parte, en esta jornada y en la siguiente, tomaré un aspecto particular de la tarea de enseñar: la planificación.

La planificación es un género discursivo distintivo de la tarea pedagógica, alrededor del que se concentran numerosas expectativas. En efecto, durante las primeras semanas del mes de marzo, la entrega (o no) de la planificación remite siempre a cierta

zozobra: “¿Ya entregaste la planificación?” es una frase que se reitera en pasillos, patios o salas de maestros. Es un momento de tensiones, de expectativas y de asunción de responsabilidades, de los directivos y de los docentes.

Pero concentrándonos en las planificaciones docentes, es interesante pensar que este género discursivo:

... constituye una práctica de escritura que, desde los orígenes del sistema educativo moderno, se fue configurando como un registro detallado y ordenado de aquello que sucedía o debería suceder en el aula. Y, de este modo, se convertía en un instrumento para ‘dar cuenta’ a otros de la propia tarea permitiendo así el control del trabajo de los docentes con el propósito de garantizar la enseñanza de los aprendizajes básicos (Brito, 2010: 172).

Pero en este caso, no nos interesa pensar la planificación como un género de control de la tarea docente (si bien cabe señalar que también lo es), sino como un género de la invención, de la recreación.

La planificación como un relato

Como estamos pensando desde el Área de Lengua, me gustaría tomar la idea de que la enseñanza (me refiero a la enseñanza concreta, a las prácticas de enseñanza, una de cuyas formas de plasmarla es la planificación) tiene una forma común en el currículo, que es el relato que les contamos a nuestros niños. Esta idea no es mía, sino de Kieran Egan, quien al referirse al currículo en su libro *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, señala:

... el currículum en su conjunto es el gran relato que les tenemos que contar a nuestros niños. Igual que las tribus primitivas les contaban los mitos a los niños, podemos pensar en el currículum como la tradición de nuestra compleja tribu. Los mitos de la tribu codificaban todo lo verdadero y significativo. Esta forma de pensar nos estimula a pensar el currículum como una narración coherente de los aspectos más ciertos y significativos del mundo y de la experiencia (Egan, 1999: 143).

Y si esto es así, es de esperar que nuestras planificaciones también lo sean, es decir, que tengan coherencia y que sean significativas, y que sean potentes.

Decíamos que la planificación es una suerte de relato de anticipación que los maestros creamos cada año, sobre lo que sucederá, sobre lo que haremos y sobre lo que

irán haciendo y aprendiendo los chicos. Un relato que nunca está cerrado del todo, porque se va recreando en la vida misma del aula. Es un relato que está al comienzo de la tarea, y que luego se relee a medida que va transcurriendo el año escolar; que genera otros relatos, más breves en sus tiempos (los proyectos, las secuencias, las unidades didácticas, o como llamemos a estas unidades menores de la planificación anual).

Les propongo pensar la planificación en términos de relato, con algunos conceptos que la narratología ofrece:

- **Los relatos se alimentan de otros relatos.** En principio, un relato nunca es el primero. Cualquier relato tiene una forma (incluso cuando trastoca la canónica) que lo identifica como tal. Y las planificaciones entendidas como relatos se alimentan de relatos como las planificaciones de nuestros colegas o las narrativas que nos acercan en los pasillos, en los recreos, en las salas de maestros; las ideas que nos preceden, fruto de la práctica de colegas que tal vez nunca conocimos, pero se han integrado a la tradición de la escuela misma; los libros de texto, las revistas, los materiales escritos a los que accedemos o hemos accedido en nuestra formación; nuestras propias experiencias como alumnos y también como docentes; los saberes acumulados por las investigaciones y a los que hemos accedido y sobre los que hemos reinventado. Son todos relatos, algunos distintos entre sí, que explican (porque todo relato también explica) cómo llega a suceder algo.
- **Este “cómo llega a suceder” puede dar lugar a diferentes historias,** con diferentes participantes, que hacen cosas también distintas. El relato antiguo acerca de que los chicos primero aprenden las unidades menores (las letras) para luego aprender palabras y por último acceder a los textos es, justamente, una historia que ha sido puesta en tela de juicio a lo largo de toda esta Cátedra de Alfabetización. Y se nos ha provisto de otros relatos, que cada uno de quienes participaron ha reconfigurado, a fin de pensar el propio. Si poder pensar un relato supone conocer otros relatos, celebramos esta posibilidad de que en este Ciclo tengamos acceso a muchos, de la mano de diferentes especialistas.
- Los relatos, como sabemos, tienen **personajes que realizan acciones.** Hacen cosas, que es precisamente lo que en la escuela entendemos como actividad. Cuánto y qué hace cada uno de los personajes produce tramas distintas.
- Y los relatos se dan en **un marco espacio temporal.** Nuestro relato (el que hemos llevado adelante) tiene como **lugar central la escuela,** porque es allí donde día a día los chicos aprenden a leer y a escribir; puede ser que haya otros lugares

donde esto suceda, pero nuestro lugar central es la escuela, y la escuela tal como la conocemos (podríamos inventar otras, y no estaría mal, pero en principio este relato que hemos escuchado a lo largo de las clases tiene a nuestra escuela como el espacio en que se dan los hechos).

- Y los relatos también se dan **en un tiempo**, de mayor o menor duración. A partir de lo que hemos escuchado, vimos que la alfabetización inicial no se da en un solo año escolar, sino que es un relato más extenso.
- Para que haya una narración, al menos según la narratología clásica, tiene que haber **algo del orden de lo inesperado**. Algo novedoso, que sorprende al lector, que produce la intriga, y que por tanto motoriza el deseo. Los conflictos, en este marco, no son necesariamente problemas, sino justamente aquello que tiene que existir para que haya relato.

Tradicionalmente, y prometo no abundar demasiado más tiempo en la metáfora, se entiende el relato como una suerte de viaje, y por eso podemos pensar que una planificación también lo es, tal como señala María Cristina Davini (2008). Esta especialista sostiene que en la planificación el docente considera:

- el destino al que se irá: los logros finales de aprendizaje,
- por qué o para qué: la importancia de esos logros de aprendizaje,
- los lugares que se visitarán: los contenidos implicados en ese logro,
- qué se hará en ese lugar: las actividades, sean estas puntuales o se lleven a cabo a lo largo de todo el proceso,
- qué se necesita llevar: los recursos (materiales de lectura, consignas, imágenes, recursos de video o audio, objetos).

Y Davini advierte:

La programación **no debe ser entendida como un instrumento rígido**. Por el contrario, un programa es una **hipótesis de trabajo** que debe ser puesta a prueba en la enseñanza. Sus propuestas se modifican a lo largo del desarrollo de las tareas, cuyos resultados son siempre abiertos e imposibles de encerrar completamente en una programación. No obstante, programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros. De este modo, el programa, la planificación, es un instrumento de trabajo permanente (Davini, 2008: 181).

Literatura y planificación, un par inestable

En estas dos clases me voy a detener en **un tipo de planificación particular, la planificación a partir de textos literarios en los primeros años de la escuela primaria**. Sé que el par literatura y planificación puede ser entendido como un achicamiento para la literatura misma, y con la finalidad de que no se entienda que estoy “didactizando” lo literario, me gustaría señalar que pensar situaciones de enseñanza con literatura supone también que se desarrollen otras instancias, de lectura más libre, menos planificada, en la que cada chico pueda tomar sus propias decisiones sobre qué, cómo y cuándo leer, para construir también su propio proyecto personal de lectura. Sabemos de la importancia de esas situaciones, de que sean habituales y sistemáticas, y que se integren a la planificación desde el punto de vista de un tiempo que les estamos destinando y de ciertos logros que prevemos.

También sabemos de la importancia de situaciones de lectura en las que simplemente se lee, con el fin de ganar un libro más, una historia o un poema más, para esa memoria personal de cada chico y del grupo como lectores. Junto con ellas, la conformación de círculos de lectores (real, en tanto círculo de los cuerpos, y también metafórico, porque en un círculo todos tienen el mismo lugar), ya que como plantea Graciela Montes: “Estas formas de intervención, las del círculo, suponen una escena de lectura en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto” (Montes, 2007: 10).

Nos estamos refiriendo a libros, porque como señalábamos en los *Cuadernos para el Aula*:

El trabajo con libros supone una relación diferente con lo escrito, ya que el lector necesita moverse entre índices, títulos y subtítulos, y así toma conciencia de que cada libro es una “totalidad” que lo está esperando para seguir leyendo. Además, la lectura no es ajena a la corporeidad, a las texturas de las hojas y de las tapas, a los colores y a los matices, al abrir, cerrar y hojear de contrabando. Un libro permite ser escudriñado, abierto al azar... El libro conserva cierto aire de “cofre, de enigma que promete ser descubierto” (Gaspar y González, 2007: 21).

Y también queremos enfatizar la importancia de que la escuela promueva permanentemente la lectura, que los chicos puedan pedir libros en préstamo, que cada tanto (pero no tanto) se converse sobre lo que cada uno leyó. Esto, “pero no tanto”, quiere decir que no es cada vez, sino que se puede leer durante un tiempo y luego se organizan esas rondas de las que hablamos antes. En esas rondas se recomiendan lecturas, se prestan

libros entre sí, incluso argumentan por llevarse el mismo libro y se conforma una “lista de espera” del libro que se quiere leer. Y no sólo se lee literatura, porque los lectores tienen distintos intereses, intereses que van cambiando también, a medida que van leyendo y viviendo.

Por supuesto, hay prerequisites para que esta “gran ocasión” de la que nos habla Montes tenga lugar: una biblioteca variada, ordenada, accesible. Una biblioteca que todos conozcan, donde se sientan libres. Una biblioteca donde haya murmullos, pero no gritos, porque para leer hace falta también el silencio. Una biblioteca donde además haya adultos que medien entre los libros y los chicos, no que sean custodios de un patrimonio, sino mediadores que no se interpongan, adultos que creen puentes entre los chicos y los libros con los que no se animan o no saben cómo conquistar, mediadores que crean en los libros y que crean en los chicos.

Una biblioteca donde se pueda tomar un libro, y abandonarlo, pero no siempre, porque si siempre dejamos un libro por la mitad, entonces necesitamos revisar un poco cómo estamos haciendo para elegir y cómo estamos ayudando a elegir.

También sabemos que esa biblioteca puede tener (y es bueno que tenga) otras colecciones, más o menos grandes, dispersas en las aulas, que se renuevan en función de los temas que se están estudiando o de los itinerarios lectores que se proponen en las planificaciones de aula. Y que es bueno que en algún lugar de la escuela se exhiban periódicamente distintos libros, con criterios variados: libros nuevos; con temas comunes (el mar, los animales), de algún autor, ilustrador, editorial, colección; vinculados con temas coyunturales; libros y películas; “los más leídos”; libros y trabajos escolares; los “favoritos de...”.

Y por último, que la lectura necesita tiempo. Tiempo para hojear, para elegir, para leer, para recomendar, comentar, advertir a otros que un libro es excepcional o no tan bueno, anotar las propias experiencias como lectores en un diario personal que se lleva durante toda la escolaridad, y un diario de lecturas del grupo, que pasa de grado con los chicos.

Sabemos, entonces, que formarse como lector es leer mucho. Y en eso de leer mucho supone, entonces, leer lo que uno ha elegido, y también leer en el aula, con el maestro, algunos libros que el adulto considera importantes.

Entonces, planificar la lectura de literatura supone tener en cuenta que leer literatura es también dar lugar a lo implanificado, a lo inesperado.

Pero hoy nos vamos a concentrar en la planificación del aula, que es un poco lo mismo (porque también tiene lugar lo inesperado) y un poco de otro orden (porque los maestros tenemos en cuenta aspectos diversos, como los objetivos, las actividades, los recursos, los modos de evaluación, entre tantas otras cosas).

¿Qué leer? ¿Qué vale la pena leer?

Para pensar la planificación en relación con la literatura, un primer paso es siempre preguntarse qué leer. La lectura en el aula supone una cuidadosa selección, como decíamos en los *Cuadernos para el Aula*:

... en el siempre escaso tiempo escolar, sólo vale la pena detenerse en **textos que sean potentes** por su calidad literaria y por las resistencias que oponen a la lectura. No todos los libros para niños tienen estas características. De hecho, se encuentran en el mercado editorial abundantes ejemplos de materiales que recurren a estereotipos en las imágenes y en las historias, y que no tienen una ambición estética. En consecuencia, hallar un libro para niños que valga la pena supone descartar muchos en el camino. En esa selección, el docente pone en juego tanto su conocimiento sobre títulos, autores y editoriales como sus saberes acerca de la literatura, que le permiten juzgar de manera consciente los méritos de unas obras por sobre otras (Gaspar y González, 2007: 30).

Y además de esa difícil tarea que supone elegir libros potentes por su calidad literaria y por las resistencias que oponen a la lectura (entendiendo *resistencia* como aquello que motoriza el deseo, no como aquello que nos hace sentir poco inteligentes), los maestros enseñamos a leer y a escribir, lo que supone trabajar con libros y con literatura, también.

El peligro siempre es el achicamiento de la literatura, y por eso me gustaría compartir con ustedes algunas ideas:

- En primer término, leer el libro y apreciarlo en sí mismo; **no** dejarse llevar por la tentación de leerlo **inicialmente** pensando en las actividades que se realizarán con él. Es conveniente tomar notas sobre lo que llama más la atención, lo que resulta original, divertido, extraño; también sobre aquello que el libro nos evoca. Barthes, en uno de sus maravillosos textos, nos dice que (al menos, cuando el texto vale la pena) leemos “levantando la cabeza”. Esta idea es bien material: se trata de esos momentos en que leemos y el flujo de imágenes que la lectura nos suscita es tal que necesitamos, justamente, levantar la cabeza para zambullirnos en nuestro interior, para tomarnos un respiro. A esto me refiero cuando señalo la necesidad de tomar notas de aquello que nos va surgiendo mientras vamos leyendo: anotar otros libros, personajes, historias, también

experiencias vitales, otros textos del autor, etcétera. Estas primeras notas serán un insumo importante para pensar **luego** actividades. Y si es posible hacer esta tarea con otros, mucho mejor: la literatura ofrece múltiples lecturas y casi siempre al leer con otros encontramos más posibilidades de las que se nos ocurren leyendo solos.

→ Considerar el tipo de invitación que el libro ofrece en tanto experiencia de lectura (rápida, detenida, relecturas posibles). Esta experiencia se relaciona con diferentes aspectos, por ejemplo:

- **Su extensión** (si puede ser leído de un tirón o si requiere diferentes sesiones de lectura para llegar al final).
- El **narrador** (primera persona, tercera persona omnisciente, testigo, juegos con el punto de vista, relatos “sin narrador”). ¿Quién habla? ¿Con qué autoridad? Esto tiene que ver con el “nivel de saber” sobre lo que nos está contando; tengamos en cuenta que en los textos contemporáneos hay una cierta oposición en relación con los clásicos libros de lectura en la que esa voz explicaba mucho, explicaba todo, esa voz que rellenaba todos los vacíos...
- El grado de **expectativa**: me refiero al *suspense*, en tanto recurso literario que demora la resolución del conflicto. Esta noción nos lleva también a proponer un modo de lectura particular en el aula: uno puede dejar por la mitad para seguirla al día siguiente y nos quedamos todos muy intrigados, o podemos hacer un dramático silencio antes de llegar al final.
- El **tiempo** que dura la **historia** y el **ritmo** que presenta del **relato**. Tengamos en cuenta que historia y relato son dos cuestiones diferentes: hay historias que duran una vida, hay relatos que cuentan un año de esa vida en seis capítulos y el resto de la vida en media carilla; ahí tendríamos la diferencia entre el tiempo de la historia y el relato, lo cual supone también lecturas diferentes.
- El modo en que se **inicia** el relato: pausado, abrupto. Si se inicia con el “había una vez...” que nos abre un mundo o comienza de modo abrupto con una frase que diga “el dragón tenía escamas rosadas”. Esto es un inicio abrupto. No se lee de la misma manera el “había una vez...” que esta frase.

- ¿Cómo es el **final**? ¿Es un final **previsible, inesperado, abierto...**? ¿**Positivo o negativo** para los protagonistas? Los chicos suelen resistirse bastante a los finales abiertos o negativos para los protagonistas. Un ejemplo: cuando terminaron de leer un cuento con final abierto, unos chicos de 3° grado empezaron a decir “Esto no termina, termina mal”, porque no era un final feliz, sino que finalizaba con un nuevo conflicto. En general lo esperado es un final “feliz”, entonces estaban convencidos de que no había terminado. La pregunta en el aula fue: “¿Por qué los cuentos no pueden terminar mal?”. Había un chico que seguramente había leído fábulas y que explicó: “Lo que pasa es que los que terminan mal son esos de animales y que te dicen cosas que tenés que aprender”. Justamente, se trata de ir leyendo y pensando que es necesario proponer relatos e historias diferentes, alguna vez un final no feliz, alguna vez un final abierto...
- Las relaciones entre **palabras e imágenes**: ¿Las imágenes ilustran, reiteran, contradicen? ¿Dicen otra cosa, o dicen algo más de lo que se dice en el texto?
- Forma y tamaño de las **letras** y sus connotaciones. En algunos libros hay connotaciones, por ejemplo *Voces en el parque*, de Anthony Brown, tiene capas y capas, y finalmente uno advierte que la tipografía va variando también...

Todos estos, entre otros, son aspectos que hacen pensar cuál es la invitación que el texto, que el libro hace para la lectura. Esto no quiere decir que hay que hacer un análisis fino, ajustado, de cada uno de los aspectos cada vez que uno quiere trabajar un libro con los chicos, sino tener a disposición una batería de cuestiones. Algunas aparecerán con mucha claridad en algunos libros mientras que en otros no serán relevantes. Hay trucos, entonces; uno sería quedarse mucho en el texto, leerlo y no sólo pensar en las actividades, sino pensar en el libro en sí, leerlo con otros, pensar el tipo de invitación que el libro hace a la lectura.

Y para pensar lo que vamos a abordar con los chicos, necesitamos también tener en cuenta otros aspectos, entre ellos los siguientes:

- Investigar un poco sobre otras obras del autor, la colección en la que está inscripto el libro (si es así), la editorial, la fecha de primera edición. Toda esta información permitirá realizar una lectura contextualizada y contar con datos que luego podrán hacer crecer las ideas para el abordaje del libro en el aula.

- Al planificar las actividades, tener en cuenta que **no** siempre es productivo comenzar por la exploración del paratexto: mirar la tapa y el título, anticipar el contenido del libro, decir el nombre del autor, ir a la contratapa, etcétera; comenzar siempre de la misma manera rutiniza el acercamiento a los libros. La potencialidad de estas tareas depende de las características de cada obra: muchas veces la tapa y el título no ayudan a anticipar el contenido –pero no siempre es interesante hacerlo, sobre todo, tratándose de literatura– o inducen a anticipaciones que luego se deben descartar con la consabida frustración que esto puede producir a los pequeños lectores.
- Imaginar qué se puede leer en las sucesivas relecturas. Por ejemplo: primero la historia, en segundo lugar las motivaciones de los personajes, las sorpresas que el libro depara, el relato y las voces de los personajes, las imágenes y sus posibles sentidos, la concentración de la atención en un detalle a lo largo de varias páginas, etcétera. Seguramente también es interesante idear actividades más propiamente alfabetizadoras, pero teniendo en cuenta cuáles son las que el libro puede tolerar sin quebrar su lectura como experiencia estética.
- Trazar algún campo semántico (conjunto de palabras que están relacionadas por su significado) con las palabras presentes en el texto y asociadas, que podrá ser reutilizado en el momento de armado de la secuencia para los niños que se están iniciando en la alfabetización inicial.

Por último, y sobre todo: si bien es probable que el libro provoque múltiples asociaciones y temas que nos interesaría tocar, es importante “quedarse en el libro” durante bastante tiempo, obligarse a releerlo varias veces en lugar de saltar rápidamente a pensar en otros temas para las clases y a plantear actividades no relacionadas directamente con el libro mismo.

Cuanto más leemos un libro (claro que con un límite: no vamos a leer un libro hasta la saturación), más cosas vamos descubriendo. Uno de los peligros de la planificación tiene que ver con saltar de un libro a otro, de un tema a otro. Si estamos pensando en la planificación a partir de libros de literatura, además de la lectura devoradora (que es una lectura de querer llegar rápido al final), es necesaria una lectura más pausada, más lenta, que por supuesto se hace mucho mejor con otros, precisamente con el maestro y con los compañeros. Una lectura que nos permite poner en discusión las primeras interpretaciones a partir de las interpretaciones de otros, interpretaciones sobre las que siempre es interesante volver al texto para, como dice Aidan Chambers, poder preguntarnos “¿Cómo lo sé?”. No es simplemente “pienso esto y lo tiro”, sino volver al texto para corroborar qué es lo que despertó esta primera idea, esta primera impresión. No si es errónea,

no importa si es errónea, sino qué fue lo que despertó esa “evocación” o “equivocación”, si me permiten el juego de palabras.

En la próxima reunión la idea es ilustrar estas ideas a partir de propuestas concretas, que han llevado a cabo maestros de diferentes lugares de nuestro país.

Segunda parte*

María del Pilar Gaspar

La clase pasada empecé a desarrollar el tema de la planificación. Hoy voy a presentar algunos ejemplos de modos de planificar a partir de literatura, que espero resulten interesantes y útiles. Los ejemplos que utilizaré corresponden a propuestas que ya han sido llevadas a cabo por docentes de distintos lugares de nuestro país que participan en el “Proyecto nacional de desarrollo profesional en alfabetización inicial”, coordinado desde la Dirección de Primaria del Ministerio de Educación de la Nación y producidos por nosotras en el Área de Lengua.

Nos interesa pensar tres formas de organización para el abordaje de los libros de literatura en las aulas de Primer Ciclo:

- Itinerario
- Proyecto
- Secuencia con un único libro

Me voy a detener en las dos primeras organizaciones, puesto que la tercera es la que más habitualmente encontramos circulando en las aulas. Sólo aclaro que una secuencia con un único libro supone lecturas, relecturas, actividades específicas y un cierre interesante.

Itinerario

El itinerario, como su nombre indica, supone que en el aula se escogen **diversos textos** que tienen algo en común. Pensar en términos de itinerarios ya es una decisión interesante, porque cuando un lector lee y escoge por sí mismo qué leer cuando termina un libro, normalmente (y los chicos más) quiere leer otro libro que se relacione con aquel que leyó por algún motivo. Sabemos, los chicos van a las bibliotecas y dicen “quiero otro como

* Auditorio OSDE, 8 de septiembre de 2010.

este”. Ese “otro como este” nos está marcando que un lector va desarrollando un camino, una propia bitácora de lectura, y muchas veces vuelve sobre lo mismo, entendido “lo mismo” de muchas maneras posibles. Algunas posibilidades para lo “común”:

- Un personaje o tipo de personaje. Piratas, osos, príncipes y princesas (en cuentos tradicionales y no tanto), malvados de los cuentos, los caballeros, entre otros. Es interesante considerar que estos, entre otros personajes, se presentan de un modo particular en la tradición literaria (por ejemplo, pensamos en las brujas o en los ogros), pero que la literatura actual juega con ellos y los presenta también de modos alternativos (hay brujas que casi son hadas y ogros a los que les cae mal comerse a los chicos).
- Libros de un **autor**, para imaginar un poco los mundos que le interesa crear e introducirse en estilos, modos de contar, voces, etcétera., que cada autor construye en sus textos.
- Podemos ir a **lugares** específicos donde se desarrollan los hechos, por ejemplo, cuentos de bosques, de desiertos, cuentos de mar, cuentos con ciudades o con pueblos pequeñitos.
- Un **género literario**, por ejemplo, poesías, o buscar cuentos que son cartas o que incluyen cartas (cosa que a los chicos les encanta, porque es una manera de entrometerse ilusoriamente en el mundo interior de los personajes).
- Una **estructura** o juego del lenguaje específico, por ejemplo, en los *Cuadernos para el Aula* se proponen itinerarios para leer cuentos encadenados, cuentos con reiteraciones, cuentos en los que el número tres es estructurador (tres hijos, tres hermanos, tres intentos, tres objetos que se encuentran).

A lo largo de un itinerario se van desarrollando, a través de los textos, distintas aproximaciones al tema que lo constituye. ¿Qué peligros hay cuando recorremos un itinerario de lecturas?

- Aburrimiento: de tanto leer sobre piratas, ya ni tenemos ganas de conocer el mar. La escuela es siempre apertura y es necesario, justamente, abrir a cuestiones distintas, a mundos alternativos, a esos mundos posibles de los que nos hablan diferentes autores, por ejemplo Bruner.
- Considerar primero la “idea” en lugar de partir de los libros disponibles, lo que hace que después nos embrollemos en búsquedas que no podemos concretar.

Pero partir de una idea puede ser muy interesante para ampliar nosotros también nuestra biblioteca real o mental, buscar y rebuscar, como hacemos siempre, y dar con que hay muchos más de los que imaginábamos.

- Dificultad para sostener la integralidad: actividades sueltas, que hacen perder de vista el camino (propio de un itinerario).
- Relaciones forzadas entre los textos: como no contamos con el material, vamos expandiendo el tema del itinerario, hasta que este se esfuma.

Proyecto

Un proyecto implica una producción final (un escrito, una dramatización, una exposición, una muestra) que se anticipa a los alumnos desde el comienzo. Así, se espera que se motiven a encararlo y se involucren activamente a lo largo de todo el proceso. Esta producción final es un punto de llegada que genera entusiasmo por la tarea a la vez que reordena las prácticas de lectura y escritura en función de un propósito final. Cuando hablamos de este “producto final”, hablamos del propósito que les planteamos a los chicos. Otra cuestión son los propósitos del docente, los propósitos de enseñanza, que suponen unos contenidos específicos que es necesario delimitar. Algunas alertas sobre los proyectos:

- Confundir el propósito de los chicos con los propósitos didácticos, lo que a veces puede hacer perder de vista los contenidos implicados.
- Extender demasiado algunas etapas, en general las primeras, y abarrotarse al final porque se acaba el tiempo.
- Ser ambicioso, no medir los pasos: a veces esto lleva a que la propuesta se diluya y no se llegue a concretar.
- El aburrimiento es otro peligro vinculado con los anteriores.

Para ilustrar cómo en un proyecto se integran diferentes modos de abordaje, voy a mostrar una propuesta que tiene por título: “Uno más para la colección”. Este proyecto, pensado para iniciar el año escolar en 2° grado, incluye la **producción colectiva de uno o más libros** por parte de todos los chicos, **libros que se encuadrarían en una colección preestablecida** por el maestro, de la que se espera que se lean al menos tres títulos (para entender la idea de colección, es necesario que sean más de dos). El cuarto, producido por los chicos, sería el “Uno más para la colección”. El proyecto al que nos referimos se plantea en cuatro etapas:

Primera etapa: Zambullida en la colección

Se trata de una primera fase de **exploración** de los libros por parte de los niños y de **lectura oral** a cargo del docente, a fin de que se comprenda por qué se habla de “colección” y de que los chicos cuenten con una primera aproximación al contenido de los libros.

Segunda etapa: Uno por uno

En esta segunda etapa se propone realizar **lecturas pormenorizadas** de cada uno de los libros, que se conjugan con actividades tendientes a la revisión y/o consolidación de algunos aprendizajes propios del 1° grado, en particular la lectura y escritura de palabras, oraciones y textos (con la ayuda del docente y sin ella). Como resultado de esta etapa se espera, además, contar con las primeras versiones de los libros que se publicarán en la etapa 4.

Enunciamos **cuatro tipos de actividades** para este momento del proyecto. La idea de incluir “tipos de actividades” supone tener en cuenta diferentes dimensiones, incluidas en la alfabetización inicial.

- **Actividades para continuar aprendiendo a leer y a escribir.** El foco está puesto en el afianzamiento de los saberes relativos al sistema de escritura en el marco de la lectura y escritura de palabras, oraciones y textos.
- **Actividades para afinar la mirada e interpretar.** Se aborda la comprensión y la interpretación propiamente dichas (algunas combinan la lectura de imágenes y la lectura y escritura verbal). Suponen la necesidad de volver a leer, para conversar, para charlar, para leer con detenimiento. Recordemos que hay una lectura que es la lectura voraz, que se concentra en llegar al final, en terminar la historia, y hay otra lectura, una lectura más lenta, una lectura que disfruta las palabras, de las formas de decir, que si bien es más propia de la lectura de poesía, no es ajena a la narrativa.
- **Actividades para saber más.** Se trata de propuestas de lectura de otros textos, que contienen información sobre el mundo de referencia de los libros o sobre algún tópico presente en él. Entonces, la idea es generar esta pregunta. A veces los chicos preguntan; a veces se preguntan, y no nos preguntan; a veces, cuando en el aula no se habilita el preguntar, cuando preguntar es síntoma de no saber en lugar de expresión de la curiosidad, estas preguntas no emergen (si fueron pensadas) o incluso no surgen, porque preguntarse es un hábito que es necesario cultivar. Cuando estamos leyendo un cuento y algún chico pregunta,

por ejemplo, “¿Qué quiere decir ‘cultivar?’”, está haciendo un montón de operaciones interesantes: primero está comprendiendo que ese texto es para él, que lo está interpelando a él y que es importante que lo comprenda él; por otro lado, deslinda que no entiende mucho o no entiende algo porque no sabe el significado de esta palabra. Todas esas operaciones son sumamente complejas, es necesario promoverlas para que esas preguntas puedan surgir (y no sólo preguntas sobre las palabras).

La idea es que los libros de literatura, si bien son ficción, tienen que ver con el mundo e incluyen saberes sobre el mundo, habilitan preguntas sobre el mundo, pero también a veces las responden. No quiere decir que lo vamos a hacer siempre: hay libros que no nos dan ganas de preguntarnos, conocemos ese mundo y lo que nos presentan es simplemente una historia más...

La idea es que si nadie pregunta, el maestro pregunta, y esto supone investigar, buscar. Esto supone abrirse un poquito (pero no mucho, porque sólo nos vamos a concentrar en esta pregunta).

→ **Actividades para seguirla:** Este tipo de actividad se realiza al finalizar el abordaje de cada libro. Son actividades de invención, de creación de nuevas historias, o nuevos textos a partir de un texto que leímos, cuyo producto final es la primera versión de los libros por publicar. Leer es también ganas de convertirse un poco en escritor... y seguir así, un rato más en el mundo que el libro nos propone.

Tercera etapa: La producción propiamente dicha de los libros

En este momento, se vuelve al propósito de manera bien explícita. Para producir los libros, primero revisamos las primeras versiones (aquellas que surgieron como escritos de las actividades del tipo “para seguirla”) y también realizamos una segunda lectura panorámica de los tres libros, porque si el o los libros que van a producir los chicos están en la misma colección de partida, es necesario volver a mirarla desde esa perspectiva. Luego, se decide cuáles de estas producciones se van a editar, o bien cómo se van a revisar para que efectivamente puedan formar parte de la colección.

Un paso muy importante es maquetar la obra: así como los arquitectos arman maquetas de los edificios que van a construir, los libros también son edificios, es necesario “verlos” antes de construirlos como objeto. Imaginar esa obra, trazar cómo estarían presentadas esas páginas, armar algún boceto de cómo distribuiríamos el texto. Planificar textos, también es planificar estos aspectos.

Luego se reparte la tarea: decidir quiénes van a hacer los dibujos, quiénes van a

escribir, en el caso de que se escriba entre todos, y si se escribe en grupos o de otra manera. Las posibilidades son muchas. La edición final supone una puesta a punto y, si fuera posible, una duplicación para que cada uno se lo lleve.

Cada una de estas partes tiene bastantes cuestiones por pensar o cuestiones que podríamos sumar.

Cuarta etapa: Presentación en sociedad de las obras

Cuando sale un nuevo libro, usualmente las editoriales organizan su presentación. Y lo mismo hacemos con las producciones que se llevan a cabo en la escuela. Entonces, presentar en sociedad las obras supone también copiar esa fiesta que hacen las editoriales, los escritores y los dibujantes para dar a conocer a otros aquello que crearon.

Por lo tanto, en el aula también pensamos en esa presentación, que supone unos pasos. Hay que pensar cómo se va a organizar: podemos entregar una copia, o el original del libro o los libros que construimos a algunos lectores secretos, que van a participar de la presentación comentando lo que guste sobre el libro, por supuesto (como sucede en las presentaciones editoriales), en un tono elogioso.

También los chicos participan de esa presentación, y para ello es necesario armar un borrador y practicar un poco aquello que vamos a decir porque después, cuando viene el público, es necesario tener en claro lo que se va a decir.

Y por supuesto, finalmente, presentarlo. Realizar este evento supone no sólo mostrar lo realizado, sino también una oportunidad en términos didácticos: la oralidad se desarrolla cuando se presentan situaciones en las que los chicos hacen uso de ella en contextos como estos.

Para terminar, les quiero mostrar unas obras que hicieron los chicos de Salta, inspirados en *Los pájaros de Joaquín*.¹ Quisiera aprovechar para agradecer a María Isabel Latronche, la profesora que trabajó con las escuelas cuyas producciones vamos a ver, y que con mucha alegría nos hizo llegar estos materiales escaneados. Estas son las producciones (aquí se incluyen las tapas y dos páginas de cada una):

1 En la edición 2010 del Proyecto, se abordó la colección Ocho Lados, de Ediciones del Cronopio Azul: *Los pájaros de Joaquín* y *La escalera de Pascual* (ambos de María Rosa Mó e Istvansch) y *Animales animados* (de Jorge Luján e Istvansch).



Como vemos, estas producciones imaginan un mundo alternativo para un libro que se leyó. Retoman algo de la tradición escolar también y de la literatura infantil, y todas tienen final feliz. Asimismo, percibimos cierta búsqueda de un estilo similar al del texto leído. Justamente, cuando se lee mucho, pero también cuando se lee con detenimiento, uno puede ensayar la búsqueda de otras maneras de decir, otros estilos, ir jugando, ir copiando un poco los estilos de los otros. Porque encontrar una propia voz para contar también supone ensayar un poco con las voces de otros, de los escritores que han escrito libros.

Silvia M. González

No hay educación (ni escolar ni social) sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afilie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación.

Violeta Núñez (2003)

La delicadeza y finura con que los chicos ilustraron el nuevo cuento que nos mostró Pilar nos permite pensar de nuevo en el tema del vínculo entre la tradición y la renovación pedagógica en alfabetización. Cuando miramos cuadernos de clase de cualquier año escolar, de hace veinte años, de hace cincuenta años, del año pasado, vemos muchísimas actividades que tienen que ver con el desarrollo grafo-motriz: el completado, rellenado y picado de letras. Apreciamos cómo esos nenes de una escuela de la provincia de Salta pudieron dibujar y pintar los pájaros de esa manera y adornar las letras que forman el título de cada uno de sus cuentos; es decir, cómo entre la tradición y la innovación podemos encontrar caminos que estén vinculados con la cultura escrita, con el conocimiento de los textos y con el entusiasmo por leer y escribir libros. Un aprendizaje tradicional como aprender a tomar el lápiz y trazar letras aparece resignificado en unas prácticas de la docente que le dan sentido al trabajo que se está haciendo.

En esta línea voy a tratar de abordar un tema que no es tan amable, sobre todo porque nos pone en un lugar incómodo y controvertido, como es la evaluación de los aprendizajes de los chicos, la acreditación y promoción, sobre todo en el 1° grado. Ahí se juegan buena parte de las trayectorias escolares, y también los destinos personales vinculados con el conocimiento.

Afirma Flavia Terigi (2009):

En relación con el ciclo de alfabetización de la escuela primaria, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras detenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes poco consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas concernidos.

¿Qué evaluamos y para qué evaluamos en alfabetización inicial?

Retomo la mirada curricular a la que me referí la clase pasada en la que analizamos algunos de los NAP de 1° grado. Mencionamos que consideramos que esos aprendizajes son posibles si la escuela garantiza ciertas condiciones de enseñanza. En este sentido, es

necesario poner en tensión qué aprendizajes tenemos en cuenta para evaluar el proceso de alfabetización con lo que se enseña, para que determinadas cosas ocurran o determinadas otras no ocurran.

En los primeros años de escolaridad se produce, por parte de los chicos y las familias, un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal.

También, los maestros compartimos esas expectativas y ponemos a su servicio todo lo que sabemos, lo que hemos producido, nuestras concepciones, marcos teóricos y prácticas en relación con la alfabetización y también nuestra preocupación, nuestro afán y nuestra responsabilidad educativa para que nuestros chicos aprendan en tiempo y forma.

Sabemos que el criterio de evaluación más extendido en el 1° grado obedece a que los chicos hayan comprendido el principio alfabético y comiencen a escribir más o menos convencionalmente, dándole valor sonoro a las palabras. Es más, muchas veces refiere exclusivamente al aprendizaje de las letras y su trazado. Resulta necesario revisar criterios de evaluación muy extendidos y sostenidos en la práctica que suelen considerar de modo central ese conjunto acotado y homogéneo de logros respecto de la alfabetización inicial de los que dan cuenta enunciados como: “Ya sabe la cursiva”, “Ya sabe las letras”, “Tengo diez que ya están alfabetizados”.

Claro está, son saberes requeridos para escribir en soporte papel y con la herramienta lápiz, pero de ningún modo son suficientes. Los chicos de Salta elaboraron estos textos que mostró Pilar, participaron de situaciones de lectura con el maestro, conversaron sobre lo leído, se interesaron por los libros, seguramente pidieron que les volvieran a leer estos u otros, intentaron lecturas, se animaron a leer palabras, participaron en situaciones de escritura de textos dictados al docente, en algunos casos escribieron ellos mismos; saben tomar el lápiz, se manejan en el espacio de la página, se plantean la duda sobre cómo se escriben algunas palabras. Quiere decir que hay un conglomerado de saberes que no siempre se evalúan. Y muchas veces, aunque esas situaciones ocurren en el aula, no siempre son evaluadas.

Por otro lado, algunos aprendizajes son claramente observables, por ejemplo, en qué momento del desarrollo de la comprensión del principio alfabético se encuentran; no lo es tanto la comprensión o la interpretación de lo que se escucha o se lee. Sería imposible medir con una grilla la resultante del trabajo que vimos recién con la página del libro *Animales animados*, relativa a la metáfora de las rayas, ya que pervertiría el contenido mismo de la actividad: ¿cómo cuantificar en una escala lo que dijeron los chicos? Entonces, el modo de evaluar resulta ser sólo cuantitativo: seleccionamos lo más fácilmente cuantificable.

Philippe Perrenoud, en su libro *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, advierte que hay ciertas didácticas conservadoras que inducen a un modo de evaluación cuantitativo que, a su vez, nos induce también a empobrecer la oferta, porque enseñamos para responder a un tipo de instrumento de evaluación. Agrega que estos criterios e instrumentos son los que fabrican el fracaso. Es decir que, en alfabetización inicial, hay una puerta mucho más grande que las letras, a través de la cual muchos más pueden entrar: si leyeron, si participaron del proceso de escritura del cuento, si dibujaron, si pusieron sus nombres, si copiaron algunas palabras del cuento para ponerlas. Se trata de una puerta cultural más grande que permite que muchos más chicos entren y no se queden atrapados en el colador sin sentido del criterio selectivo.

En Lengua es necesario combinar aspectos cuantitativos con aspectos cualitativos del desarrollo. Recomiendo leer el apartado referido a evaluación que incluimos en “Enseñar Lengua en 1° grado” del material *Cuadernos para el Aula. Lengua 1* y, también, las consideraciones acerca de qué significa evaluar los saberes de lectura, escritura y oralidad que pueden encontrar al final del desarrollo de cada eje, en este mismo material.

Entonces, ¿qué se evalúa en 1° grado?, ¿cuáles son los criterios de acreditación para que un niño pueda “pasar de grado” (que, como afirma Terigi, es pasar de grado “en una escuela graduada”)? Releamos los NAP de 1° grado correspondientes al eje “Lectura”: “La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos [...] La lectura (comprensión y disfrute) de textos literarios [...] y textos no literarios [...] La lectura de palabras y de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos [...]”. Si venimos ofreciendo esto durante todo el año en situaciones donde hubo libros, donde estos libros se leyeron con distintos propósitos, es altamente probable que al final de 1° grado los chicos puedan leer esas palabras reconocidas con diferentes estrategias: con estrategias globales de reconocimiento, o con estrategias convencionales de conocimiento de palabras y oraciones que conforman esos textos, siempre ayudados con la imagen.

Veamos de nuevo ahora el NAP de 1° grado correspondiente al eje “Escritura”: “La escritura asidua de textos en colaboración de los alumnos con el docente, [...] La escritura de palabras y oraciones que conforman un texto [...]”. La situación de escritura de textos en colaboración con el docente fue vista claramente en la secuencia “Uno más para la colección”, que mostró Pilar.

Respecto de la escritura de palabras y oraciones: entiendo que es el nudo de la problemática de la evaluación en alfabetización. A los chicos en el final de 1° grado se les pide escritura de palabras y también de oraciones. Pero cómo se llega allí con un

modelo sintético, de la letra suelta, que entiende que la escritura se reduce a juntar las letras aprendidas en una palabra y después en una oración.

No se está esperando que todos los niños al finalizar el 1° grado puedan escribir palabras en forma totalmente convencional, completas y correctamente escritas; sí, que puedan ser comprendidas por ellos y por otros (y aquí estamos pensando que ese otro es un maestro que está acostumbrado a leer escrituras infantiles), que tengan un grado de valor sonoro. También se espera que haya conciencia de que esa palabra se puede revisar a instancias del docente.

Otra pregunta es qué esperamos que los chicos puedan hacer solos y qué en colaboración. La escritura de un texto dictado al docente se hace en colaboración; la lectura de un texto largo la asume el maestro; la escritura de palabras conocidas y de frases sobre temas trabajados las asume el niño. (Un aula es un lugar donde se encuentran un conjunto de personas que colaboran entre sí para conversar y discutir, en este caso, sobre la escritura).

Veamos ahora el NAP de Lectura de 2° grado: se incluye el adjetivo “autónoma”. Dice: “La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos”. Quiere decir que hay una progresión notable. Esa autonomía, que no necesariamente está lograda al final del 1° grado, sí se espera para el final del 2°. Naturalmente, los chicos no están solos: ahí hay una escuela y un maestro que viene evaluando cómo avanza cada niño. En este punto, hay que destacar que es importante hacer visible el proceso de cada uno de los chicos. Hacer visible a cada uno de los chicos en sus aprendizajes permite que no estén en el montón, identificar y asegurar las ayudas necesarias, con actividades de recuperación más precisas. De lo contrario, se nos queda perdido, desdibujado, olvidado en el último asiento del aula.

Del mismo modo, el NAP de Escritura de 2° grado plantea: “La escritura autónoma de palabras y oraciones que conformen textos [...], respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto”. Confirmamos que la meta está puesta en el 2° grado y no en el 1°. Contrastemos con la idea de que deben repetir 1° grado porque no saben la letra cursiva.

En esta lectura horizontal de los NAP, observemos la progresión esperada para la finalización del Primer Ciclo. En el eje de Escritura de 3° grado, el NAP dice:

La escritura asidua de diversos textos [...] que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página –renglón y margen–,

colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto [...] y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.

En este año se deben consolidar los aprendizajes relativos al sistema de escritura y avanzar en los relativos a la normativa ortográfica que se suman a los desempeños en relación con la escritura de textos. Se trata de saberes tradicionales, que la escuela históricamente se ha comprometido a garantizar.

“El fracaso escolar no es un destino”

Suele suceder que lo que se evalúa no siempre atiende a las diferentes experiencias alfabetizadoras que han tenido los chicos antes de ingresar a la escuela. La frecuencia de uso y las funciones que tiene la escritura en distintos grupos sociales es diferente: en algunos leer y escribir son parte fundamental de la vida cotidiana; en otros, la lectura y la escritura son prácticas poco frecuentes.

Tampoco es inusual adjudicar el fracaso a distintos tipos de déficit (social, familiar, neurológico, lingüístico, etcétera), sin considerar los diversos puntos de partida y modos de desarrollo de los niños y niñas, ni las distintas oportunidades que han tenido de participar en situaciones de alfabetización temprana. Pero no confundamos diversidad con pobreza. Además, aun en situaciones óptimas —es decir, en aquellas en donde todos los aspectos se tienen en cuenta—, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Muchas veces hay sentencias o diagnósticos anticipados, que dicen, en el mes de abril o en el mes de mayo, que un niño de 1° grado va a repetir, porque “no puede”, fundados en la creencia que tiene el maestro respecto de los chicos, sobre la escasa inteligencia o sobre el déficit, que puede ser lingüístico (“en la casa hablan mal”) o cultural (“en la casa son analfabetos”, “no ha tenido contacto con los libros en su casa”): hay algo que determina que los miremos como imposibilitados para aprender en el mes de abril y, por lo tanto, condiciona la expectativa que ponemos sobre sus aprendizajes y también el tipo de actividades que diseñamos.

El interjuego entre una forma de evaluar, una forma de enseñar y aprendizajes poco consolidados debe ser una discusión profunda en el seno de la escuela, en especial, cuando está en juego el sentido de la decisión de que un niño repita 1° grado. Debemos preguntarnos cuál es el sentido de la interrupción de un proceso iniciado. Y en la mayoría de los casos cuando esto ocurre, es simplemente volver al punto de partida: otra vez el grafismo y el trazado de la letra. La permanencia en 1° grado viene asociada a la idea natural de maduración (“le va a venir bien estar un año más”, “le va a venir bien crecer, va a

madurar”, “el año que viene va a encarar el 2° grado en mejores condiciones”). El aprendizaje de una lengua escrita no es un aprendizaje natural, no está determinado por condiciones sociales externas, sino que se define en la situación escolar porque es un aprendizaje de corte cultural, es directamente dependiente de las experiencias alfabetizadoras que los chicos tienen. La idea de que pase el tiempo y de que repita el 1° grado no es una idea que corresponda a la especificidad del objeto de aprendizaje. Y como dice Carina Kaplan en *La inclusión como posibilidad* (MECyT):

Se trata de atrapar la dinámica del proceso por el cual las creencias sobre la inteligencia se convierten en la “conciencia de los límites” de los alumnos. [...] La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define “en la situación escolar”, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan el aprendizaje.

No ignoremos la carga respecto de lo que vive el niño y la familia del niño que repite. Otra vez citamos a Terigi, quien en *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa* afirma: “Sabemos que aún no ha sido completamente removido el modelo individual del fracaso según el cual la responsabilidad de su situación educativa recae en el propio sujeto, en este caso un niño de 6, 7, 8 años”.

El fracaso es vivido como responsabilidad individual del niño o de su familia, o de ambos. Por eso, es nuestra responsabilidad evitar que ellos (y sus familias) carguen con lo que la repitencia conlleva: vergüenza, estigmatización (“Soy un burro”, “No le da la cabeza”), preocupación y, para los niños, una situación de desapego, de desvincularse de su grupo de pertenencia, de sus compañeros, entre otras consecuencias.

Sintetizo la enumeración de algunos principios generales respecto de la evaluación que nos sirven para pensar la alfabetización:

- Las evaluaciones son mediciones (cuantitativas y cualitativas) que toman datos y momentos de un proceso.
- La evaluación debería hacer “visible” a cada alumno y alumna y no constituir un sistema de premios, castigos, y hasta humillación.
- Las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de los indicios de progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas, espacios de clase de recuperación de lectura, periodos de compensación y acompañamiento al principio y al final del año.

- Los instrumentos de evaluación deben ser sometidos periódicamente a una revisión de sus capacidades técnicas y de sus efectos públicos.
- La información que surge debería ser un instrumento formativo, no selectivo.
- La evaluación no debería ser un “aparato de medición”, sino una pregunta social y política acerca de las funciones y efectos de la escuela.

En la introducción de los *Cuadernos para el Aula. Lengua. 1º grado*, afirmamos:

Nuestras expectativas respecto de lo que podrán o no podrán aprender nuestros alumnos tienen consecuencias. Si esperamos que todos y cada uno aprendan a leer y escribir, es más probable que lo hagan. Nuestras dudas al respecto tampoco pasarán inadvertidas. Cuanto más desconfiamos de sus posibilidades, más desconfiarán ellos, también, de sí mismos (y con ellos, sus familias). El fracaso atribuido al alumno de primer grado condiciona negativamente el resto de su trayectoria escolar. Al respecto, dice Philippe Meirieu, en *Frankenstein educador* (2003):

“Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). [...]

Y su optimismo voluntarista se ve ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan sólo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, por cierto, lo que denominan ‘efecto expectativa’; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución”.

Para cerrar, confiamos en los chicos, en su capacidad de aprender, y confiamos en los maestros y en la escuela, en su capacidad de enseñar a leer y escribir a todos.

Bibliografía

- Brito, Andrea (coord.) (2010): *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Chambers, Aidan (2007): *Dime*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier Anne-Marie y Jean Hébrard (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.
- Davini, María Cristina (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- Egan, Kieran (1999): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Gaspar, María del Pilar y Silvia González (coords.) (2007): *Cuadernos para el Aula. Lengua 5*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Hébrard, Jean (2006): "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela", conferencia en el marco del Encuentro con lecturas y experiencias escolares, Flacso, Argentina, 12 de agosto.
- Montes, Graciela (2006): *La Gran Ocasión, la escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación.
- Perrenoud, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Zabalza, Miguel (1989): *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*, Madrid, Narcea.

Índice de la colección

MÓDULO 1

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

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

María Elena Cuter y Mirta Torres

MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cynthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter

Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO 4

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO 7

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter

Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

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

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

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

