

APORTES PARA PENSAR LA
Alfabetización Inicial



APORTES PARA PENSAR LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LAS ESCUELAS DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Dirección Provincial de Educación Especial
Aportes para pensar la alfabetización Inicial / 1a ed revisada. - Santa Fe :
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2023.
Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8909-51-6

1. Alfabetización. I. Título.
CDD 379.24

Índice

Aportes para pensar la alfabetización inicial.

Introducción.

05

Conversatorio 1:

Cultura escrita y saberes de la alfabetización inicial.

11

A cargo de la Prof. Silvia González.

Conversatorio 2:

Sistema alfabético de escritura.

22

A cargo de la Prof. Silvia González.

Conversatorio 3:

Nuestras palabras, nuestro mundo.

Ideas para enseñar a escribir palabras y frases.

48

A cargo de la Prof. Silvia González.

Conversatorios 4 y 5:

Alfabetización y textos literarios.

Propuestas para las aulas 1 y 2.

71

A cargo de la Mag. María del Pilar Gaspar.

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Angel Perotti

Ministro de Educación
Victor Hugo Debloc

Secretaria de Educación
Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario de Administración
Leonardo Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación
Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Marcela Ramírez

Subsecretario de Educación Primaria
Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanislao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación Especial
Analía Silvana Bella

Directora Provincial de Educación Permanente de
Jóvenes y Adultos
Lucía Nora Salinas

Director Provincial de Educación en Contextos de
Privación de la Libertad
Rubén Matías Solmi

Directora Provincial de Educación Intercultural
Bilingüe
Alejandra Mariela Cian

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Técnica
Salvador Fernando Hadad

Directora Provincial de Educación Rural
Carolina Attías

Directora Provincial de Educación Hospitalaria y
Domiciliaria
Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Tecnologías Educativas
Romina Judith Indelman

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabella Carina Fierro

Dirección Provincial de Investigación y Evaluación
Educativa
Francisco Ceferino Corgnalli

Director Provincial de Formación Docente y Continua
Walter Pighin

Directora Provincial de Currículum e Innovación Educativa
Ana Inés Solhaune

Directora Provincial de Equidad y Derechos
Vanina Paola Flesia

Coordinador de Formación Profesional y Capacitación
Laboral
Claudio Enrique Herrera

Coordinadora Jurisdiccional ESI
Ximena Frois

APORTES PARA PENSAR LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LAS ESCUELAS DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Un camino iniciado en 2022

En el marco de la política educativa de la Provincia de Santa Fe, durante el año 2022 la Dirección Provincial de la Modalidad de Educación Especial definió diversas líneas de acción sustentadas en el propósito que se denominó “Ampliar las experiencias educativas en todos los niveles de la escolaridad obligatoria: Hacia trayectorias continuas y completas”.

En ese marco, se desarrolló un trabajo conjunto con los equipos de supervisión, directivos y docentes de las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Dada la centralidad de la alfabetización inicial en el logro de derechos educativos, personales y sociales de todo el alumnado y la fragmentación de las propuestas para su enseñanza en las escuelas, estos equipos demandaron el fortalecimiento de la formación docente continua en ese campo.

En respuesta a esa demanda, en el ciclo lectivo 2022 se inició una de las líneas de trabajo denominada **Alfabetización Inicial. Aportes para la Educación Especial** a partir de la cual se implementaron dos acciones específicas:

1) Algunas claves de reflexión sobre la alfabetización inicial y su enseñanza en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial: la mirada y la intervención de la Supervisión.

El objetivo consistió en promover un trabajo con y entre las Supervisoras y Directoras para reconocer y evaluar el estado de situación y las condiciones materiales y simbólicas disponibles en torno a la alfabetización inicial en las escuelas de la Modalidad, así como reflexionar sobre distintas conceptualizaciones pedagógicas, disciplinares, didácticas y prácticas que permitieran focalizar la mirada en torno a la alfabetización en el interior de las instituciones.

Se trató de una serie de encuentros con ricos y productivos intercambios que permitieron compartir inquietudes y requerimientos comunes entre la docencia. Las principales fueron: acordar un enfoque alfabetizador común para la modalidad, incluir su enseñanza en los proyectos institucionales y de aula y determinar su alcance; aclarar en qué consiste el sistema alfabético de escritura y revisar diferencias entre distintas propuestas para su enseñanza; aclarar el lugar y la relevancia de la lectura de literatura y acceder a propuestas alternativas para trabajarla con estudiantes de distintas edades.

Como respuesta a ello, se diseñó e implementó la segunda línea de trabajo:

2) Ciclo de conversatorios. *Desde la Modalidad de Educación Especial: Aportes para pensar la Alfabetización Inicial.*

Durante el segundo cuatrimestre de 2022, se ofrecieron cinco Conversatorios virtuales destinados a toda la comunidad educativa, en particular a la docencia de las escuelas de educación especial. Fueron transmitidos por la plataforma de Facebook del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En ellos se abordaron contenidos disciplinares, curriculares, didácticos y prácticos relativos a la Alfabetización inicial. Los criterios de selección de los contenidos tuvieron muy en cuenta los temas de preocupación e inquietudes, antes mencionados, manifestados por la docencia.

Con un sentido pedagógico estratégico, apostamos a la construcción colectiva. Más allá de las restricciones que imponía la modalidad virtual del Ciclo, su tratamiento estuvo orientado a la generación de espacios colectivos de discusión y reflexión conjunta entre colegas que comparten contextos, tradiciones y problemáticas con la aspiración de que contribuyan a reducir la fragmentación y la pérdida de esfuerzos que produce el trabajo de docentes aisladas/os.

La organización temática de los conversatorios fue la siguiente:

1. Cultura escrita y saberes de la alfabetización inicial.
2. Sistema alfabético de escritura.
3. Nuestras palabras, nuestro mundo. Ideas para enseñar a escribir palabras y frases.
4. Alfabetización y textos literarios. Propuestas para las aulas. Primera Parte.
5. Alfabetización y textos literarios. Propuestas para las aulas. Segunda Parte.

Con el objetivo de la construcción de lo común, sus propósitos fueron:

- a) promover la inclusión de estudiantes de la Modalidad de Educación Especial en la/s cultura/s escritas y la enseñanza de distintos saberes de la alfabetización inicial;
- b) revisar, aclarar y presentar conceptos relacionados que resulten un aporte para la reflexión y mejoramiento del trabajo docente;

- c) poner a consideración una propuesta alfabetizadora integral que contemple abordajes posibles para la enseñanza común de los distintos saberes de la alfabetización;
- d) aportar ideas para la enseñanza de los distintos saberes a partir de situaciones en las que tiene un lugar especial la expresión de las y los estudiantes;
- e) abordar la lectura y la producción escrita y/o en otros lenguajes, especialmente a partir de libros álbum ya disponibles en las escuelas, a los que se sumaron los distribuidos durante el 2022 por el Ministerio de Educación de Santa Fe.

Estos libros especialmente seleccionados y distribuidos en las escuelas de la Modalidad son:

Tío Juan, de Martha Mercader y Juan Noailles

¡NO!, de Marta Altés

¡Ya no hay lugar!, de Malika Doray

La pequeña Frida, de Anthony Browne

El árbol de lilas, de María Teresa Andruetto y Liliana Menéndez

Una niña con un lápiz, de Federico Levin y Nico Lassalle

Voces en el parque, de Anthony Brown

Quince ocasiones para pedir deseos en la calle, de Nicolás Schuff y Maguma

El destino de Fausto, de Oliver Jeffers

El jardín de Abdul Gasasi, de Chris Van Allsburg

Dirección Provincial de Educación Especial.

Sobre este texto

Tiene el propósito de recuperar, y en algunos casos ampliar, los contenidos tratados en esos conversatorios y ponerlos a disposición de las escuelas y docentes responsables de la alfabetización de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, de modo que pueda constituirse en un insumo para la lectura compartida en espacios de discusión, reflexión y toma de decisiones entre colegas que comparten contextos, tradiciones y problemáticas respecto de la enseñanza de la alfabetización inicial.

Sabemos que en las instituciones y entre la docencia existen diferentes teorías, a veces en pugna, acerca de qué se entiende por alfabetización y que, en ellas, inciden las biografías escolares y profesionales de las y los propias/os docentes. Estas teorías también repercuten fuertemente sobre las prácticas de enseñanza. En el caso particular de la modalidad de Educación Especial, es necesaria la revisión de sus tradiciones, del lugar asignado a la enseñanza de la escritura y a la lectura, especialmente de la literatura y de cuáles son nuestras creencias acerca de las posibilidades de las y los estudiantes de aprender.

Es oportuno, entonces, volver a preguntarnos qué entendemos por alfabetización inicial, cuál es su objeto, cómo la enseñamos, si hay homogeneidad en las prácticas en las distintas aulas de la escuela y, a partir del posicionamiento de cada docente, qué propuestas resultan más adecuadas y productivas para el acceso a la lengua escrita según las características del alumnado, los resultados de aprendizaje y, en función de eso, considerar qué ajustes y/o innovaciones posibles y sostenibles se podrían probar.

¿Por qué poner el foco en la alfabetización inicial? Quienes enseñamos a leer y a escribir debemos volver a reflexionar en torno a saberes que nos permiten renovar nuestros compromisos con la alfabetización, entendida como acto político, ético y pedagógico.



CONVERSATORIOS

Conversatorio 1

Cultura escrita y saberes
de la alfabetización inicial

A cargo de la Prof. Silvia González

Cultura escrita y saberes de la alfabetización inicial

Fue emitido el 22 de junio de 2022

está disponible en:

<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/699408167813156>

La enseñanza de la alfabetización inicial es uno de los mandatos principales de los sistemas educativos. Docentes, escuelas y familias sabemos que aprender a leer y escribir es un logro importante para la vida, y que estos aprendizajes inciden en las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Con distintos puntos de partida, ritmos y desarrollos, todas y todos tenemos el derecho y la posibilidad de aprender a leer y a escribir. Para garantizar ese derecho, la escuela necesita enriquecer un proyecto alfabetizador institucional y colectivo, con prácticas sistemáticas, explícitas y reflexivas; una escuela que ofrezca las condiciones pedagógicas y didácticas para que las trayectorias escolares sean continuas, completas, inclusivas y de calidad.

¿Qué es la alfabetización?

¿Es posible definir de un solo modo y de una vez y para siempre el término “alfabetización”? ¿Estar alfabetizado a comienzos del siglo XX significa lo mismo que en el siglo XXI? En otras palabras, ¿estar alfabetizado en un contexto de cultura letrada dominante es lo mismo que en uno donde coexisten muy diferentes culturas (letrada, digital, mediática) que plantean usos de la lengua escrita diferentes, y diversas son también las condiciones de escolaridad, vida y posibilidades de acceso a las herramientas informáticas? Claramente, no. Así, Jenny Cook-Gumperz (1986), en *La construcción social de la alfabetización*, sostiene que para definirla no podemos dejar de considerar la vaguedad esencial y el significado obligadamente cargado de sentidos del término “alfabetización” y de las complejas cuestiones que acompañan todo intento de precisarlo. La evolución del concepto “alfabetización” es históricamente cambiante porque está asociado a las transformaciones y a los cambios estructurales ocurridos en la sociedad, e imbuido por debates que atraviesan disciplinas, corrientes y generaciones.

Efectivamente, la relevancia de la alfabetización para una sociedad es tan clara como vaga e imprecisas muchas de sus definiciones e incide en el alcance que le otorgamos. Marcada fuertemente por la historia de discusiones sobre cuál es el objeto de enseñanza y cuáles eran y son los mejores modos de enseñar a leer y escribir en la escuela, se comprende por qué nos resulta necesario asumir una definición que nos permita planear y organizar nuestra propuesta de enseñanza. Entonces...

¿Qué entendemos por Alfabetización inicial?

“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 Nuñez (2003)

Concebimos la alfabetización inicial como un proceso de desarrollo personal y social que impulsa el acceso, apropiación y recreación de la cultura escrita. Implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Se trata de un proceso progresivo de apropiación de habilidades de lectura y de escritura que entraña grados crecientes de complejidad. A su vez, la alfabetización no solo se relaciona con saberes vinculados con la lengua escrita, sino que implica también el desarrollo de saberes vinculados con la producción y comprensión oral. Se trata, entonces, de una definición amplia que supone continuidades entre el dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura (Garton, 1991).

La alfabetización es cultural, se desarrolla *en* situación escolar y su apropiación supone, expresado de modo resumido, la participación en ricas situaciones sociales vinculadas con la lengua escrita, siempre a través de la mediación docente.

¿Qué entendemos por cultura escrita?

Para acercarnos a la respuesta, recurrimos a la siguiente analogía: ¿De qué hablamos cuando decimos “En esa casa hay cultura futbolera”? Seguramente, queremos decir que en esa casa van a la cancha, asiduamente miran partidos transmitidos en distintos medios, se reúnen para ver partidos importantes, se habla mucho de fútbol, a veces acaloradamente, y ¡hasta se pretende dar consejos al director técnico y se opina sobre los fallos de los árbitros! Se juega, aunque más no sea un picadito. Posiblemente, se ven programas especializados y se leen suplementos deportivos.

Cuando nace un niño o una niña alguien le regala la camiseta del club preferido; luego vendrán los álbumes de figuritas y la decoración alusiva de la torta de cumpleaños, la pelota y los botines. Se le enseña a patear y, en algunos casos, se la/lo llevará a la escolita para aprender el juego en equipo. Es decir, hay mediaciones, prácticas y objetos. ¿Qué más? Se conoce el reglamento, las distintas alternativas de formación del equipo, el perfil de jugadores y árbitros, la historia de los clubes, de los mundiales, de los pases de jugadores, entre otras informaciones. Es decir, parecería que una cultura se define por prácticas individuales y sociales, actitudes, objetos y saberes. Podríamos analizar del mismo modo, por ejemplo, la cultura musical, entre otras tantas.

Salvando las distancias e implicancias que implica esta analogía, cuando afirmamos que la alfabetización inicial supone el ingreso a la cultura escrita nos referimos a la participación, solas/os y con otras/os, en situaciones de lectura y de escritura, en la conversación sobre lo que vamos a escribir y sobre lo leído (siempre queremos compartir con otras/os las lecturas que nos gustaron mucho), a la preferencia por ciertos temas, personajes, autoras/es... Supone el acceso, al principio mediado, de esos bienes materiales y simbólicos que son los libros o textos, hoy disponibles en distintos medios, soportes, formatos. Pero eso no es todo. Supone el dominio progresivo de saberes: conocer autores/as, libros, géneros discursivos, características y procedimientos para la comprensión y producción de los textos, vocabulario, y la ineludible apropiación del sistema de escritura (relaciones entre fonemas y grafemas) y de las estrategias de lectura y escritura de palabras para la progresiva automatización y autonomía.

La investigadora Judith Kalman (2008) afirma que una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores.

“El acceso a la cultura escrita solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita (...) Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos; cómo leer el mundo con la experiencia personal y los textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (...).” (p.9)

Además, Kalman distinguió el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura.

Aquí, le otorgamos importancia a que las bibliotecas escolares y de aula estén abiertas y en funcionamiento, que los libros y otros recursos estén disponibles y que se garanticen múltiples modos de encuentro entre las y los estudiantes, las familias y las y los docentes.

Recordamos que diversas acciones de política educativa provinciales y nacionales han concretado la distribución de libros, a veces junto con actividades de promoción y acompañamiento a la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, la gran mayoría de las bibliotecas escolares cuentan hoy con acervos importantes, variados y de calidad. Su exploración y lectura en las aulas han demostrado el poderoso interés por aprender a leer y a escribir que los chicos y las chicas manifiestan frente a libros de calidad, bellos e interesantes. Se trata de una entrada por la puerta grande de la alfabetización. Este tema será retomado ampliamente en el capítulo destinado a los Conversatorios 4 y 5.

Bibliotecas y equipo docente

Resaltamos la importancia de contar con recursos en las escuelas. Sabemos que, sin embargo, no siempre son aprovechados lo suficiente para la formación de lectores/as y para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Podemos preguntarnos e indagar sobre las razones de ello: ¿Las bibliotecas están en funcionamiento y activas?, ¿las/os docentes tienen acceso y conocen su acervo?, ¿participaron en situaciones de exploración, lectura, análisis y comentarios de los libros y otros recursos disponibles? ¿Cómo se garantiza que los libros vayan con asiduidad a las salas y a las aulas? Y si se presentan problemas para garantizar la circulación de los libros, ¿qué alternativas se pueden encontrar?



Uno de los requisitos indispensables es que las y los docentes experimenten la lectura de textos. Quienes conocen y han leído libros los incluyen en sus prácticas de enseñanza, de ahí la importancia del gesto mediador de los equipos directivos que habilitan tiempos y espacios para acceder a los libros disponibles, poder intercambiar sus propias experiencias, gustos, necesidades y, hasta, acordar y planificar juntas/os qué libros van a leer con cada grupo de estudiantes y cómo los emplearán. Queda demostrado que este gesto mediador modifica la atmósfera de la escuela en la que se va construyendo una comunidad de maestras/os lectoras/es. Contamos con relatos de experiencias que lo demuestran, algunas sumamente recientes, justamente de la provincia de Santa Fe: en un trabajo conjunto entre los equipos directivos y docentes, lograron la puesta en valor de bibliotecas en desuso

y el reconocimiento de los libros disponibles. Algunos seleccionados llegaron a las aulas: se vivenciaron escenas de lectura de libros de literatura, especialmente álbum, en las que las chicas y los chicos sorprendieron a sus docentes por su disfrute y entusiasmo por aprender a leer y a escribir.

Escuela y comunidad: condiciones sociales para la participación en la cultura escrita

La alfabetización no es una adquisición natural, sino un proceso de desarrollo profundamente social que depende de circunstancias sociales y culturales.

Flavia Terigi informa:

“El clima educativo de los hogares se ha mostrado en diversos análisis como una variable que correlaciona positivamente con el éxito de los niños en edad escolar. Es por esto que la escuela debe redoblar su oferta para estos chicos que menos experiencias de contacto con la cultura escrita han tenido.” (2009)

En cuanto al clima educativo del hogar, se confirma que la cantidad y variedad de oportunidades en las que las chicas y los chicos han participado en situaciones de alfabetización temprana es disímil: la frecuencia de uso y las funciones que tiene la lengua escrita en distintos grupos sociales es diferente; en algunos hogares, leer y escribir son parte fundamental de la vida cotidiana; en otros, la lectura y la escritura son prácticas poco frecuentes. En este último caso, a veces tendemos a pensar que las familias “no ayudan” en la creación de esa cultura escrita y, por tanto, en la alfabetización de sus hijas e hijos. En general, se aduce que esas familias saben poco sobre la lengua escrita, que no la usan, o que son analfabetas.

Intentemos poner en entredicho estas creencias a partir de lo que la investigadora peruana Virginia Zavala aporta en su artículo “Literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”:

“Presentamos la perspectiva de la lectura y la escritura (es decir, de la literacidad) como práctica social. (...) existe otra dimensión importante de la lectura y la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas. (...) El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como literacidad. Es en este sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas.” (2009: 23 y 27)

A su vez, la investigadora brasilera S. Sawaya (2008) da cuenta de los usos de la lengua escrita por parte de niños y niñas de familias analfabetas de la populosa ciudad de San Pablo, Brasil:

“Los textos y las situaciones de lectura que surgieron estaban siempre vinculadas con las circunstancias de la vida cotidiana de las familias y los niños: el recorte del diario con la noticia del incendio que hubo en la villa de emergencia, la revista de propaganda y la oferta de productos a ser vendidos – Avon, lencería, potes plásticos, etc. – que los niños ofrecían invadiendo las prácticas de lectura y el acceso al texto. Y estos textos y situaciones de lectura revelaban que, aún entre los analfabetos, la lectura es practicada de alguna forma.” (2008:60)

Estas afirmaciones nos abren nuevos interrogantes. En cuanto a nuestras/os estudiantes, ¿podemos afirmar que ellas/os y sus familias nunca han participado en situaciones de lectura y escritura?, ¿tenemos ideas de qué y para qué se lee o escribe en sus hogares, quiénes participan y qué van viviendo y aprendiendo en esas situaciones? ¿La escuela considera y recupera esos saberes como punto de partida para nuevos aprendizajes? En cualquiera de los casos, ¿qué hacen las escuelas para contribuir con el mejoramiento del clima educativo del hogar? Entre otras:

- organizan encuentros en los que les informan sobre las características del Proyecto alfabetizador y las invitan a participar en él, les muestran en qué consiste la propuesta de enseñanza y les dan ideas de actividades para realizar en el hogar;
- para que ellas mismas participen de situaciones relacionadas con la cultura escrita, organizan actividades para que conozcan y lean los libros disponibles, lo que les permite establecer un diálogo intergeneracional con sus hijas e hijos acerca de lo que leen en la escuela;
- invitan a la comunidad educativa a participar en diversas actividades y eventos como ferias del libro, charlas, tertulias, concursos y talleres de escritura- por ejemplo de poesía-, educación digital y mediática, entre otros;
- divulgan actividades culturales de este tipo que realicen otras escuelas, clubes, centros culturales u otras instituciones de su zona.

Cuando la escuela convoca a las familias a sumarse al proyecto educativo alfabetizador, progresivamente su participación se torna creciente, activa, creativa y de entusiasmo contagioso. No falla.

Para enriquecer las propuestas, recomendamos la lectura de “Bibliotecas”, en “Donde hay un lector, antes hubo otro que extendió la mano.” Conferencia ofrecida por María Teresa Andruetto (2022). Buenos Aires: La Nación. En:

<https://www.lanacion.com.ar/cultura/donde-hay-un-lector-antes-hubo-otro-que-extendio-la-mano-el-texto-que-maria-teresa-andruetto-leyo-en-nid10052022/> [Consultado: diciembre de 2022]

Se pueden, retomar las propuestas destinadas a las familias y aún vigentes, incluidas en el material distribuido a las familias por el Ministerio de Educación de la Nación en 2006: *Familias con la escuela. JUNTOS para mejorar la educación*. Nivel Inicial y 1 EGB/Primaria. Buenos Aires: MECyT. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001226.pdf>(Consultado: Diciembre de 2022)

Dicho lo anterior sobre las familias y en cualquiera de los casos, resaltamos que no es responsabilidad de las familias ni de las bibliotecas populares formar lectores y escritores. Se enfatiza que *la responsabilidad ineludible en la alfabetización de niñas, niños, adolescentes y jóvenes es de la escuela*.

Saberes de la alfabetización inicial

Cuando se afirma que es necesario que las y los estudiantes participen en situaciones de cultura escrita, implica que esa vivencia les permite darse cuenta de que la escritura es lenguaje, es decir que, se puede escribir lo que pensamos y, si leemos, ahí dice algo. También, descubrir las funciones que cumplen la lectura y la escritura y los propósitos que nos llevan a leer y a escribir: qué es y para qué sirve la escritura (para qué leemos y escribimos). Progresivamente, comienzan a reproducir el acto de escribir, es decir, reproducen el gesto gráfico aproximado a los rasgos del sistema de escritura empleado en su comunidad. Estos saberes sobre la escritura son inaugurales e indispensables para generar deseo y encontrarle sentido al desafío de aprender a leer y a escribir. Crean las condiciones para la alfabetización inicial, pero no son suficientes.

Concretamente, la alfabetización supone el aprendizaje de un conjunto complejo de saberes sobre la lengua escrita¹ que comprende, expresado de modo sintético:

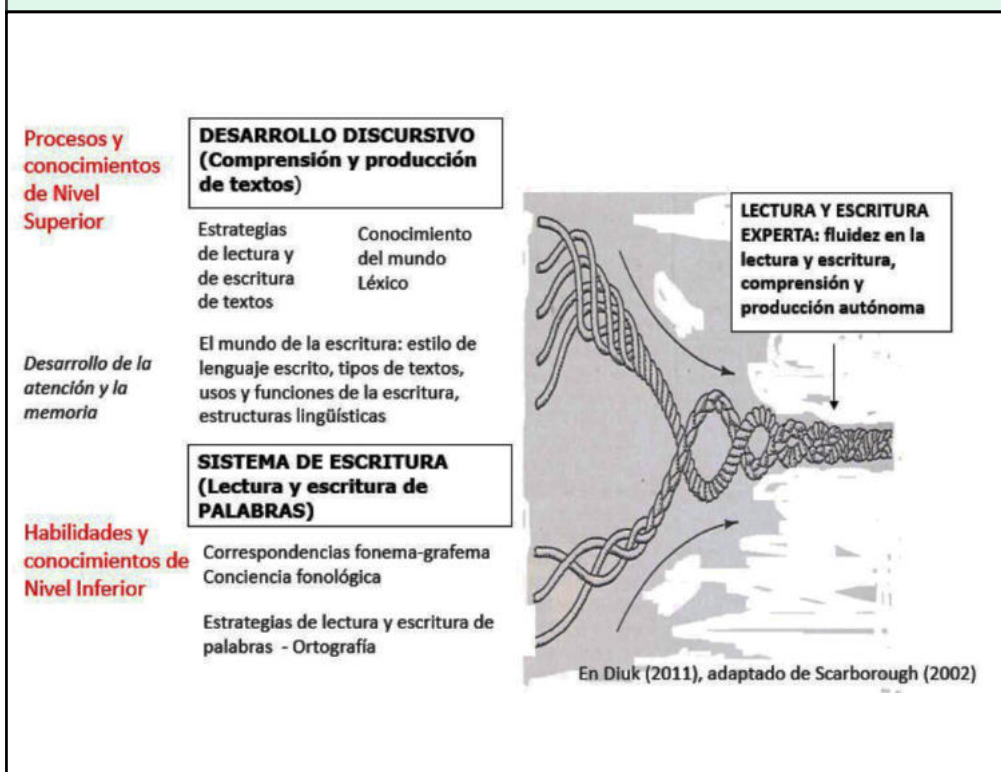
- ➔ Procesos y conocimientos de Nivel Superior relativos al desarrollo discursivo: la formación de lectores/as y escritores/as (lo que requiere de conocimientos, habilidades y estrategias de lectura y escritura de textos).
- ➔ Habilidades y conocimientos de Nivel Inferior: la comprensión y conocimiento del sistema alfabético de escritura y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de palabras. A medida que se automatizan, permiten el logro progresivo de la autonomía en la lectura y escritura fluida.

Para representar la clasificación anterior y para ayudar a comprender los distintos conocimientos involucrados en la alfabetización inicial, la investigadora Holly Scarborough (2002) esquematizó el “tejido” de la alfabetización a partir de múltiples “hilos” del siguiente modo:

¹ Esta clasificación fue tomada en cuenta para definir los criterios de selección y organización de los saberes previstos de los NAP. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua 1* (CFE, 2004).

COMPONENTES DEL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN

Una metáfora útil para considerar los saberes implicados en la alfabetización



18

Se advierte que para que el proceso de alfabetización se desarrolle adecuadamente, *todos estos saberes se deben desarrollar de modo conectado* y deben “crecer juntos”, por lo tanto, enseñarse de modo simultáneo. Es decir, la discusión acerca de si se debe comenzar el proceso de alfabetización a partir de las letras o de los textos carece de sentido. Si no se trabaja con todos estos niveles al mismo tiempo, el proceso no se desarrollará equilibradamente.

Claro está, el carácter de “continuo de desarrollo” hace que las etapas no sean claramente delimitables. Pero, aunque se adquieran todos estos conocimientos en forma más o menos simultánea, es posible y necesario conocer la especificidad de cada uno, de modo tal de generar una propuesta pedagógica que atienda a todas las dimensiones del proceso. (Beatriz Diuk, 2010)

Tengamos en cuenta que, tradicionalmente, la escuela focalizó la enseñanza de los dos primeros grados de primaria en los saberes de nivel inferior y postergó la lectura y escritura de textos hasta tanto las alumnas y los alumnos alcanzaran autonomía en lectura y escritura de palabras. Nos volvemos a preguntar cuál es la mejor puerta de entrada: leer y escribir textos, al comienzo con la colaboración docente, o reconocer y trazar letras o sílabas sin comprender el sentido de la tarea. Hoy sabemos que su enseñanza debe ser simultánea.

En cuanto a los procesos de nivel Superior y a las situaciones de enseñanza en la escuela y en las aulas, solo listaremos aquí algunas de las **situaciones de enseñanza clave** que favorecen el desarrollo discursivo, la lectura y escritura de textos y que, a su vez, inciden en el desarrollo de la oralidad:

➔ Lectura compartida, en la que la/el docente lee para las y los estudiantes; guiada en la que la/el docente les delega alguna tarea de lectura; individual en las que las y los estudiantes asumen la lectura, independientemente del punto de desarrollo en que se encuentren y de los lenguajes, medios y soportes en que lo puedan hacer.

➔ Conversación para compartir experiencias y a partir de lo pensado, leído, orientadas a la comprensión e interpretación de textos, a relecturas para recordar, verificar, descartar algún aspecto tanto del texto verbal como del icónico.

➔ Escritura compartida, en la que la/el docente asume la escritura que las chicas y los chicos les dictan; producciones personales y/o colectivas guiadas de palabras, frases, breves textos a partir de lo pensado, vivido, leído; escritura individual en las que las/os estudiantes asumen la escritura, independientemente del punto de desarrollo en que se encuentren y de los medios, soportes y herramientas en que lo puedan hacer.

➔ Conversación para idear, en colaboración con la/el docente, lo que se va a escribir de modo individual y/o colectivo y para revisarlo y compartirlo, entre otras posibilidades.

En el video del Conversatorio I, se ejemplifican más ampliamente algunas de estas situaciones grupales e individuales (por ejemplo, completamiento de la memoria lectora del grado, ilustraciones que dan cuenta de lo que comprendieron e interpretaron las/os chicas/os a partir de la lectura de dos cuentos; la escritura de textos personales -acompañados por ilustraciones- en los que un niño escribe acerca de lo que se considera experto, o una niña cuenta cómo se llama y cómo eligieron su nombre). En los Conversatorios IV y V se desarrolla ampliamente la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de distintos libros álbum.

Asimismo, recomendamos volver a consultar los NAP Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2, 3. (2006) producidos por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología donde se encuentran abundantes y variadas propuestas de apoyo al desarrollo curricular en alfabetización inicial, relativos a la enseñanza de la lectura y escritura de diversos textos, especialmente los literarios. Están disponibles en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001160.pdf> (1)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001211.pdf> (2)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001207.pdf> (3)

A modo de cierre

Para finalizar y a modo “mostrativo”, en el Conversatorio I, evocamos diversas escenas de una experiencia de lectura de un libro álbum llevada a cabo en una escuela de la modalidad de Educación Especial de la Provincia de Santa Fe. En ella se aprecia el entusiasmo de las niñas y los niños provocado por la historia y las ilustraciones del libro que leen con su maestra. También referimos al relato emocionado de la docente respecto de la satisfacción que le produjo el avance en los aprendizajes y la respuesta altamente positiva de sus estudiantes ante la totalidad de la propuesta. ¡Recomendamos su visualización!

Conversatorio 2

Sistema alfabético de escritura

A cargo de la Prof. Silvia González

Sistema alfabético de escritura

Fue emitido el 19 de septiembre de 2022

está disponible en:

<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/792969688567597>

Nos detendremos ahora en la revisión de un contenido clave para comprender el alcance de aquello que se ha denominado “*habilidades y conocimientos de Nivel Inferior*”: el *sistema alfabético de escritura*, necesario para la lectura y escritura de palabras y cuyas características trascienden lo que -a veces- es entendido como el aprendizaje de “las primeras letras”.

Parte 1. Sistema alfabético de escritura

¿De dónde viene nuestro sistema de escritura? Por mediados del siglo VIII a.C., los griegos desarrollaron el primer alfabeto completo de la historia, entendiéndolo como la escritura que representa todos los sonidos de las palabras habladas. Realizaron una transformación fundamental: adaptaron los signos del alfabeto consonántico empleado por los fenicios (siglo XI a.C.) que representaban sonidos propios de la lengua fenicia inexistentes en el griego. Pero los griegos dieron un paso más: avanzaron en el reconocimiento y representación, no solo de los sonidos consonánticos, sino también de los sonidos vocálicos de su lengua, es decir, pasaron de un sistema consonántico a uno alfabético. De ese alfabeto deriva el sistema de escritura del español que empleamos.

El principio alfabético de escritura

El sistema de escritura del español es alfabético: representa todos los sonidos del habla, los vocálicos y los consonánticos. Se trata de un *sistema de signos gráficos* (grafemas o letras) que representan unidades mínimas no significativas del lenguaje hablado.

Esas unidades (sonidos) se denominan fonemas: son unidades mínimas del plano del significante cuyo contraste permite distinguir significados, por ejemplo: /pato/ de /ñato/ o /sal/ de /sol/.

Veamos otros ejemplos en los que se constata cómo, en contextos idénticos, el cambio de un sonido vocálico o consonántico en la palabra hablada cambia el significado:

/masa/² /mesa/ /misa/ /musa/
/jamón/ /jarrón/ /jabón/ /japón/ /jalón/

En la escritura, los grafemas son las unidades mínimas distintivas: diferencian un signo lingüístico de otro, como se aprecia en la serie **b**asta, **v**asta, **h**asta, **c**asta y **p**asta, donde los grafemas **b**, **v**, **h**, **c** y **p** distinguen gráficamente entre sí estas palabras de muy diverso significado. (Real Academia Española -en adelante RAE-, 2020, p.86)

Una aclaración: ¿letra y grafema refieren a lo mismo?: grafema es el nombre especializado que reciben los signos que denominamos *letras*. La RAE aclara que “solo pueden considerarse letras los signos gráficos simples, los constituidos por un solo grafema. Es decir, no se denominan *letras* los dígrafos **ch**, **ll**, **rr**, **qu** o **gu** porque representan un solo fonema.” (p.87)

Para comprender en qué consiste el sistema de escritura que empleamos, es indispensable comprender el principio alfabético: que las palabras habladas están formadas por sonidos (fonemas) y que las letras (grafemas) representan esos sonidos. Es decir, darse cuenta de que existen correspondencias entre fonema-grafema.

Este descubrimiento del principio alfabético es un hito fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. El dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema permite que podamos leer y escribir, progresivamente, tanto palabras conocidas como palabras desconocidas.

² Las barras indican que refiere a palabra hablada.

En la alfabetización inicial, las y los estudiantes aprenden también que los signos gráficos de nuestro sistema alfabético de escritura:

- ➔ son unidades gráficas mínimas, sucesivas, indivisibles y distintivas;
- ➔ representan linealmente en el espacio la secuencia temporal de los constituyentes fónicos del habla;
- ➔ respetan una direccionalidad: se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo;
- ➔ dejan espacio en blanco para delimitar unidades de información como las palabras;
- ➔ tienen recursos específicamente gráficos como el uso distintivo de las formas minúscula y mayúscula de las letras. (RAE, 2010, p.34 y 51)

Una idealización

En *Ortografía de la lengua española*, la RAE (2020) se expresa:

La ortografía española posee un fuerte componente fonológico, de modo que la mayoría de los grafemas o combinaciones de grafemas representan de forma unívoca un solo fonema y, a la inversa, la mayoría de los fonemas se representan de una sola forma en la escritura. (...) (p.41)

Ahora bien, aunque la relación biunívoca y estable entre fonema y grafema es predominante como en /mapa/ (palabra hablada) y *mapa* (palabra escrita), esa relación es una *idealización*. ¿Por qué una “idealización”? Explica la RAE:

“El ideal constitutivo de las escrituras alfabéticas, esto es, la correspondencia biunívoca entre las unidades del plano fónico y las unidades de la lengua escrita (un grafema para cada fonema y un fonema por cada grafema), no es sino la máxima expresión del principio de economía aplicado al subsistema de las letras. Sin embargo, este objetivo, muy presente en las etapas originarias de los sistemas ortográficos, no siempre se mantiene en el curso de su evolución.” (2010, p. 51)

La ortografía

Efectivamente, veamos qué pasa con las palabras escritas *barco* y *vela*. Al pronunciarlas, los sonidos iniciales suenan igual; sin embargo, sabemos que para escribirlas tenemos que representar su fonema inicial con dos grafemas diferentes: b y v. Decimos, entonces, que nuestro sistema alfabético presenta “defectos de paralelismo” entre sonidos y letras, es decir, las relaciones entre los sonidos y las letras no son siempre unívocas (uno a uno). Presentamos a continuación una clasificación de esos “defectos”:

a) Relaciones no unívocas entre fonema y grafema

Más de un grafema para el mismo fonema, en relación con la variedad oral de nuestra región:

Dos grafemas, b y v , para un mismo fonema	barco - vaca
Tres grafemas, c , qu , (k), para un mismo fonema	casa - queso - (kilo)
Tres grafemas s , c , z , para un mismo fonema	siesta - cielo - zapato
Dos grafemas, j y g , para un mismo fonema	jirafa - girasol
Dos grafemas, ll y y , para un mismo fonema, según la variedad dialectal (en algún caso, puede representar al fonema vocálico /i/).	lluvia - yuyo

Además:

La h no representa ningún fonema.	<i>harina - ahora</i>
La u en los grupos qu y gu no representa ningún fonema.	<i>quiero - guitarra</i>
Los dígrafos ch , qu y gu representan un solo fonema.	<i>noche - quinta - guinda</i>
Los dígrafos ll , rr se pronuncian de diversas maneras, según el lugar.	<i>lluvia - arroz</i>
El grafema x representa dos fonemas.	<i>examen</i>

La duda ortográfica, un saber a enseñar

A partir de estos ejemplos y a los fines didácticos, surge una primera consideración: *la mayor parte de la ortografía no es reductible a reglas*, de modo que *las dudas ortográficas las trascienden*. Así, ante muchas palabras desconocidas, las personas alfabetizadas sabemos que tenemos que consultar un diccionario o preguntarle cómo se escriben a alguien que las conozca. Ello supone el *desarrollo de la duda ortográfica*. Dudar sobre la ortografía de una palabra es un *saber a aprender y a enseñar*. En las aulas, la pregunta *¿Con cuál va?* de las y los aprendices pone en evidencia que ya se dieron cuenta de la existencia de relaciones no unívocas entre sonidos y letras. Este es un saber que nos va acercando a la escritura convencional de las palabras.

b) Reglas condicionales dependientes del contexto silábico o de la posición del grafema en la palabra (combinación o posición)

Otros desajustes en la univocidad entre fonema y grafema dependen de reglas condicionales dependientes del contexto que el grafema ocupa en el interior de la palabra escrita. A diferencia de las relaciones no unívocas presentadas antes, en la alfabetización inicial se enseñan y se van comprendiendo y aprendiendo las reglas de su funcionamiento. Ellas son:

✓ Reglas condicionales dependientes del contexto silábico

¿Suena igual la consonante **c** seguida de las vocales **a**, **o** y **u** que seguida por **e** o **i**? Sabemos que no. Según la vocal que le sigue, la letra **c** representa dos sonidos distintos: /s/ o /k/.

Entonces:

- si escribimos **c** seguida de **a**, **o** y **u**, la **c** suena /k/
- si escribimos **c** seguida de **e** o **i**, la **c** suena /s/
- si queremos representar el sonido /k/ seguido de /e/ o /i/, debemos escribir el dígrafo **qu** sabiendo que esa **u** no suena cuando la leemos.

Son ejemplos:

ca - co - cu	<i>ca</i> sa - <i>co</i> sa - <i>cu</i> na
ce - ci	<i>ce</i> leste - <i>ci</i> elo
que - qui (dígrafo qu) - (k)	<i>que</i> so - <i>qui</i> ero - (<i>kilo</i>)

Lo mismo ocurre con la consonante **g**: cuando cambiamos el contexto vocálico cambia el sonido. Se le suma una variable más: si en la palabra hablada la /u/ se pronuncia, como en /cigüeña/, necesitamos agregar un signo diacrítico denominado diéresis arriba de la letra **u**, para indicar que tenemos que pronunciarla cuando leemos la palabra. Veamos ejemplos:

ga - go - gu	<i>ga</i> to - <i>hi</i> go - <i>gu</i> ante
ge - gi	<i>ge</i> nte - <i>gi</i> gante
gue - gui (dígrafo gu : la u no se pronuncia)	<i>hi</i> guera - <i>gui</i> so
güe - güi (la ü se pronuncia)	para gü ero - ag ü ita

✓ Reglas condicionales dependientes de la posición del grafema en la palabra (combinación o posición).

Las letras **r** e **y** representan distintos sonidos según el lugar que ocupen en la palabra y según su posición en la palabra debemos usar el dígrafo **rr**: comparemos /*caro*/, /*carro*/, /*rato*/ y /*hoy*/ con /*yo*/. Veamos diferentes casos:

<i>pero - mar - marco</i>	Vibrante simple (suena suave), entre vocales y al final de sílaba.
<i>perro - arroz</i>	Vibrante múltiple (suena fuerte), dígrafo rr , entre vocales. En nuestro país tiene distintas variantes de pronunciación.
<i>rosa - rama</i>	Vibrante múltiple, al comienzo de palabra.
<i>enredo - alrededor</i>	Vibrante múltiple, precedida por n o l , se escribe una sola r .

<i>yo - payaso - yuyo</i>	Sonido consonántico al comienzo de palabra y entre vocales (fonema /y/ en hablantes yeístas; o /i/ como en iema)
<i>hoy - y</i>	Sonido vocálico al final de palabra o sola.

Concluyendo: por lo anterior, se comprende por qué se dice que la relación unívoca entre fonema y grafema es una idealización. El especialista Stalistas Dehane (2015) confirma que “*Las representaciones gráficas de las distintas lenguas también difieren entre el grado de transparencia, es decir, la regularidad en la relación entre los grafemas y los fonemas del habla (...) En el mejor de los mundos posibles, cada fonema se correspondería con una sola letra del alfabeto.*” (p. 22). El autor refiere a la clasificación de las escrituras según el grado de regularidad en esas relaciones: *escrituras transparentes*, con poca divergencia en las correspondencias entre fonemas y grafema (como el serbio y el vasco) y *escrituras opacas*, con mucha divergencia (como el francés y el inglés).

Siguiendo esa clasificación, aunque nuestra escritura se aproxima bastante al modelo ideal, *no es totalmente transparente*. El conocimiento del sistema alfabético nos permite escribir de modo convencional la palabra CACIQUE. Si no, ¿ensayemos todas las alternativas de pronunciación que se nos presentarían en su lectura!

A modo de cierre

¿Por qué otras razones actualizar la reflexión sobre las características de nuestro sistema de escritura?

A partir de lo anterior, se enfatiza que en las escrituras de tipo alfabético, la finalidad de las letras (o grafemas) es *representar* los sonidos, *no transcribir sus múltiples variantes de realización oral*.

La ortografía “es la misma para todos sus hablantes y en todo su territorio, con independencia de las diferencias de pronunciación que puedan darse en el habla por razones contextuales, geográficas o individuales.” (RAE, 2010, p.73).

Esto tiene una importante implicancia en la enseñanza: nos lleva a revisar cierta creencia, a veces extendida, de que nuestras/os estudiantes no podrían aprender a escribir porque hablan diferentes variedades dialectales distintas de la que se habla en determinada escuela. Sumamos que no en pocos casos la misma docencia, algunas/os migrantes, somos hablantes de variedades distintas. Hablar no es lo mismo que escribir; la escritura unifica. En la alfabetización inicial debemos enseñar sistemática y explícitamente el funcionamiento del sistema alfabético.

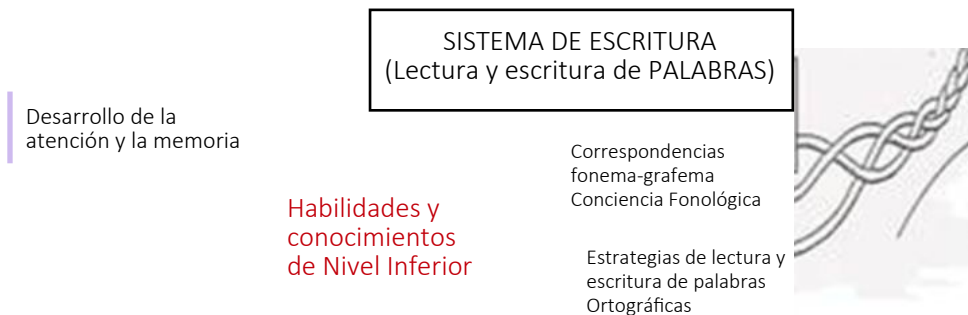
En relación con la didáctica y las decisiones metodológicas, este conocimiento nos permite reconocer la complejidad que implica su aprendizaje y, por lo tanto, su enseñanza. También, por qué la unidad de análisis que permite ver el funcionamiento del sistema alfabético *es la palabra*, lo que explica por qué se cuestionan ciertas metodologías tradicionales que organizaban la enseñanza a partir de unidades menores que la palabra, como los métodos alfabético, fónico o silábico: se planificaba la presentación de letras, sonidos o sílabas aisladas, secuenciadas según diversos criterios. En el método alfabético, por ejemplo, era común que se presentaran las letras, no por el sonido que representan, sino por su nombre, por ejemplo *Esta es la eme*. Ello impedía la lectura porque, si para leer *mamá* se debía pronunciar “*eme a eme a*” o “*La eme con la a, ma*”, no es posible acceder al significante /*mamá*/ y, por lo tanto, tampoco al significado *mamá*. O sea, tarea trabajosa y sin sentido.

Además, las actividades tradicionales de trazado de letras, en tanto que no mostraban a los aprendices su contexto de aparición, impedían reconocer cómo funcionaba esa letra *en* la palabra y cómo debía leerse. Pensemos, por ejemplo, cuál era el contenido que se ponía en juego proponiendo tareas de aprestamiento y de trazado de varios renglones de **G** y **g**: el desarrollo de la motricidad fina (que hoy dialoga con los teclados y otros sistemas de comunicación) y la memorización de la forma de la letra. Solo en el contexto de la palabra se puede apreciar que no se trata (solo) de aprender *la* letra, sino de un sistema que incluye subsistemas. Comparemos con la cantidad de información ortográfica sobre el uso de la **G** que ofrecen las palabras GOL, GIGANTE, GUIZO, JORGE, AGÜITA, a partir de las que podemos reflexionar con nuestras/os estudiantes (una vez y/o mientras van comprendiendo el principio alfabético, según los casos) sobre cómo funcionan las letras, cómo las escribimos y leemos en una palabra. También nos permite comprender mejor qué aspectos se discutían (y, por cierto, se discuten aún hoy) en la llamada “*querella de los métodos*” (Braslavsky, 1962)³, entre los alfabéticos, fónicos, silábicos / de la palabra generadora analíticos-sintéticos o global / visuales o fonológicos.

³ Nos referimos a BRASLAVSKY, B. (1962), *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz. Para quienes se interesen sobre la historia de estos debates recomendamos BRASLAVSKY, B. (2003) “Una revisión crítica de La querella de los métodos... por su autora”, en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. También: BRASLAVSKY, B. (2005) “Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica” en: *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Parte 2. Saberes sobre el sistema de escritura y sobre la escritura de palabras

Antes enunciamos los saberes sobre la escritura y describimos el funcionamiento de nuestro sistema alfabético. Estamos ahora en condiciones de hacer foco en el resto de los saberes de nivel inferior que se ponen en juego en la escritura⁴ de palabras, siguiendo el esquema adaptado de Scarborough (2002) ya presentado. Lo recordamos:



Los saberes necesarios para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en un sistema de escritura alfabético pueden ser organizados en tres grupos:

I. Saberes sobre el sistema de escritura y su funcionamiento:

- ➔ comprender el *principio alfabético*: que las letras representan los sonidos de las palabras, es decir, que hay correspondencia grafo-fonémica;
- ➔ reconocer los *rasgos gráficos*: direccionalidad, linealidad, secuencialidad y separabilidad;
- ➔ tomar progresiva conciencia de que las palabras habladas están formadas por sonidos y poder reconocerlos, es decir, desarrollar *conciencia fonológica*;
- ➔ reconocer las *letras*, trazarlas (habilidades perceptivas y motrices) y aprender qué *sonido/s* (fonemas) representan.

⁴ En este Conversatorio no hemos focalizado el desarrollo de estrategias para la lectura de palabras, que si bien, se apoyan en los mismos saberes sobre el sistema alfabético, implican procesos de desarrollo específicos que no van estrictamente en paralelo con los de la escritura.

II. Saberes sobre el funcionamiento del sistema alfabético

- ➔ desarrollar la *duda ortográfica*;
- ➔ aprender, progresivamente, la *ortografía* de las palabras de uso frecuente, familiares.

III. Desarrollar estrategias de escritura de palabras

- ➔ *poder autodictarse*, al escribir (y *recodificar* cuando se lee) en un proceso progresivo hacia la autonomía;
- ➔ construir un *léxico mental* de palabras aprendidas (memorización).

Este último grupo permite avanzar, progresiva e idealmente, hacia la autonomía en la escritura de palabras.

El aprendizaje del sistema alfabético y de la escritura de palabras

32

Presentaremos someramente los “hitos” que las y los aprendices van alcanzando en el proceso de desarrollo de los saberes enunciados. También, ofreceremos *una* explicación de cómo van progresando, idealmente, en la escritura de palabras. Como marco, citamos a Lev Vigotsky, psicólogo ruso, destacadísimo teórico de la psicología del desarrollo y fundador de la psicología histórico-cultural, en el apartado “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito” de *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, escribe:

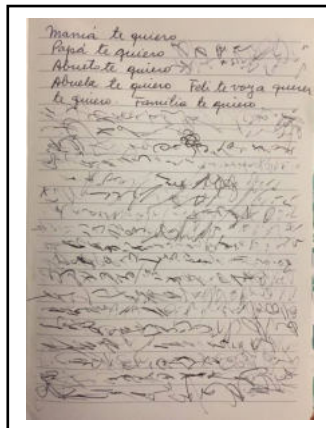
“El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo (...) (1979)

Una obvia aclaración: respecto de esos procesos de desarrollo, son conocidas distintas clasificaciones (algunas ocupan varias bibliotecas) en relación con la descripción de las etapas que las y los aprendices van transitando hasta apropiarse del sistema de escritura convencional. Optamos por una que -según creemos- además de describirlas, las explica.

Aprender un sistema de signos gráficos

Investigaciones realizadas en distintos países han mostrado que niños y niñas, a edades tempranas, inician espontáneamente (cuando hay contextos que lo propician) la reproducción del acto de escribir con rasgos que intentan reproducir lo que hacen los miembros de su comunidad. Cuando nos ven a las/os adultas/os alfabetizadas/os escribir, perciben la direccionalidad de la escritura en que lo hacemos. La aprecian también cuando ven en qué sentido se va desplazando la escritura al escribir en el teclado del celular o de la computadora y cuando damos vueltas las páginas de un libro que les estamos leyendo. En las salas y en las aulas, cuando las y los docentes escribimos en el pizarrón u otros soportes, hacemos notar -explícitamente- a nuestras/os estudiantes la direccionalidad de la escritura.

Como ejemplo, en la imagen que sigue se puede leer lo que una niña de cuatro años le dictó a su mamá⁵ y, a continuación, la imitación que hace la misma niña del gesto gráfico de la adulta alfabetizada. Los traza de izquierda a derecha y de arriba abajo, manteniendo la linealidad:



Igual que otros saberes, es común que el manejo de la direccionalidad -lo que incluye el desplazamiento en la página- no se desarrolle al mismo tiempo en todas/os, como se observa en las siguientes producciones:



Copia en espejo, Sala de 4



Escritura del nombre partir de modelo, Sala de 5

⁵Feli es su hermano por nacer.



Copia de frase escrita por la maestra en un afiche ("SON TRABAJADORAS PARA ALIMENT"), Sala de 5.



Copia del título de una leyenda, 1er grado

Escrituras tempranas

Al comienzo, las y los aprendices emplean y diferencian dibujo de escritura, producen grafismos (círculos, palos, ganchos) para designar el nombre de un objeto; van reconociendo la linealidad, multiplicidad y variedad de grafías, trazan cadenas de letras o pseudolettras. También copian. Se lo puede apreciar en la producción de Malena, de 4 años. Se trata de una libreta destinada a su papá, en el marco de una actividad propuesta en su sala de Nivel Inicial:

34



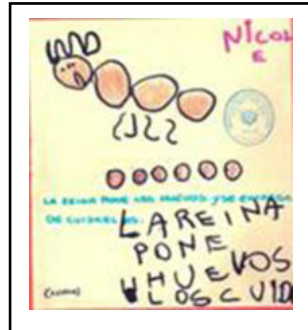
Podríamos inferir también que, por su participación en situaciones de cultura escrita, la niña conoce rasgos paratextuales (distingue el aspecto de la tapa del de la página interior) y textuales (termina su mensaje trazando unos rasgos que asemejarían una firma y dibuja un corazón). Las y los aprendices, avanzan con trazos continuos e indiferenciados hacia formas más diferenciadas, con orden lineal de elementos y *progresiva incorporación de letras convencionales*.

Un ejemplo de uso de letras se aprecia en la imagen siguiente que muestra un celular de juguete, reconstruido por Catalina de 5 años, a partir de una funda desechada:



Aunque, aún no había comprendido el principio alfabético, la niña demuestra que ya reconoce y traza letras con formas convencionales, claro que aquí aleatoriamente.

Asimismo, pueden reconocer y copiar letras, palabras y frases, como se ve en la producción de Nicole de una sala de 5 de Nivel Inicial, en el marco de una secuencia didáctica propuesta por su maestra:



Efectivamente, la investigadora Dolores Durkin, ya en 1966, señalaba que esas formas no convencionales de escritura forman parte del proceso de aprendizaje. Niñas y niños de hogares en los que se leía y escribía se interesaban mucho por la escritura, producían garabatos, luego copiaban letras o palabras, preguntaban por las letras y los sonidos, proceso que conduce a la escritura convencional. Sabemos que esto es así. De todos modos, insistimos en resaltar que, *en muchos casos, las primeras experiencias se dan en la escuela.*

Estrategias de escritura

Si bien hay muchas clasificaciones posibles, seguiremos aquí la clasificación que propone Ana María Borzone (1999) quien ha relevado distintas investigaciones que coinciden en identificar las siguientes fases en el proceso de aprendizaje de la escritura alfabética:

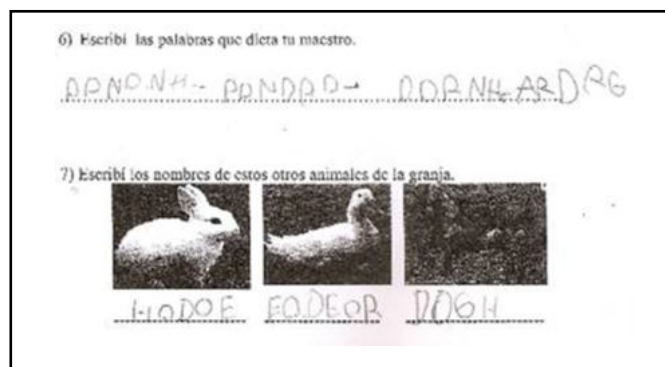
- ➔ *Estrategia visual-perceptiva, logográfica;*
- ➔ *Estrategia fonética, alfabética;*
- ➔ *Escritura convencional u ortográfica.*

Nos detendremos en cada una, anticipando que *no son necesariamente sucesivas.*

Estrategia visual-perceptiva o fase logográfica

No intenta representar ninguna correspondencia grafema-fonema. Se basa en el conocimiento perceptivo de la escritura: linealidad, multiplicidad de caracteres y las formas de las grafías. Borzone (1999) explica: "Se distingue una primera fase, o fase logográfica en la que el niño utiliza una estrategia de 'aprender de memoria' algunas palabras, a menudo su nombre y palabras de uso frecuente como 'mamá' y 'papá' que los adultos le escriben y el niño copia hasta memorizar los trazos y su secuencia." (p.18)

Se puede manifestar también en el empleo de variedad y combinación de letras conocidas y memorizadas, aunque todavía *no se manifiesta la comprensión del principio alfabético*. Analicemos el siguiente ejemplo en el que un niño de 1er grado tenía que escribir palabras dictadas por su docente (SOL- DIA - NOCHE - DORMIR - RONCAR) y otras por sí mismo (CONEJO - PATO - CABALLO).



Podríamos pensar, erróneamente, que ese niño no sabe nada sobre el sistema de escritura. En cambio, preguntémosnos qué sabe y qué no sabe respecto de la escritura. Listemos *lo que ya sabe*; interpretemos cuáles creemos que fueron las lógicas que orientaron sus producciones. Luego, preguntémosnos si comprendió el principio alfabético, cómo debería continuar su proceso y, por lo tanto, cuál es la zona de desarrollo en la que se debe intervenir en la enseñanza empezando, por ejemplo, a partir de la escritura de la palabra *PATO*.

Estrategia fonética o fase alfabética, analítica

Da cuenta de que las y los aprendices comprendieron el principio alfabético. Como hemos señalado, este descubrimiento es un hito fundamental en el proceso de aprendizaje.

Las siguientes producciones de niños/as de una sala de 5 de Nivel Inicial lo evidencia:



Para escribir, esta estrategia se basa en las habilidades de conciencia *fonológica* (en la que nos detendremos a continuación) y de conocimiento de las correspondencias, lo que lleva a producir formas más o menos completas según esos conocimientos. Explica Borzone:

“Cuando descubre la relación entre el habla y la escritura, recurre a una estrategia analítica, en fase alfabética, a través de la cual se repite a sí mismo la palabra, la va analizando, sonido por sonido y, según sean sus conocimientos de las correspondencias y de los sonidos que logra deslindar, podrá producir escrituras más o menos completas. Se trata de un proceso de decodificación secuencial y de aplicación de reglas de correspondencia grafía-sonido. (1999, p.18)

Veamos las siguientes escrituras de niñas y niños de una sala de 5 de Nivel Inicial: ¿podemos inferir que emplearon esa estrategia? ¿Comprendieron el principio alfabético? ¿Cómo nos damos cuenta? ¿Las palabras están completas?



Escrituras producidas en el marco de una secuencia didáctica sobre hormigas.

Si no están completas, ¿cómo lo podríamos explicar?

El lenguaje es como un vidrio transparente. La conciencia fonológica

En el proceso inicial de adquisición de la lengua escrita, se aprenden las reglas de correspondencia grafema - fonema. Para ello, y según el enfoque que asumimos, es importante el reconocimiento de los fonemas que constituyen las palabras, lo que no es simple ya que implica habilidades de segmentación que no resultan tan necesarias en la percepción y la producción del habla. La posibilidad de segmentación de la palabra hablada se denomina *conciencia fonológica*. Permite el reconocimiento y la segmentación de los fonemas que constituyen las palabras.

¿Por qué es importante promover su desarrollo? Aleksandr Luria, el neuropsicólogo y médico ruso, discípulo de Lev Vygotski decía: *“El lenguaje es como un vidrio transparente”*. Es decir, en general, cuando escuchamos “atravesamos” la estructura sonora de la palabra y sólo nos interesamos por el significado, es decir, no prestamos atención a los fonemas que las forman. Y cuando hablamos coarticulamos, es decir, pronunciamos juntos todos los sonidos, inclusive, en una continuidad de palabras. Por eso, la escritura alfabética exige la desarticulación de los fonemas. No eclosiona de golpe como un todo o nada; se trata de un continuo de habilidades que permite identificar y operar con los fonemas (por ejemplo, reconocer sonidos iniciales de la palabra, rimas, algún sonido por sílaba, todos los sonidos de la palabra hablada).⁶

Procesamiento alfabético inicial: el autodictado

Al principio, para producir escrituras alfabéticas, las y los aprendices necesitan autodictarse. El autodictado indica que cuando escriben no se basan en una secuencia memorizada de letras, como en las primeras escrituras, sino que realizan el análisis fonológico secuencial de la palabra y van prolongando los sonidos. Es una estrategia que utilizan espontáneamente para poder identificarlos y así, de a poco, producir escrituras más completas. Si no lo hacen espontáneamente, las y los docentes enseñamos a hacerlo, y les ofrecemos ayuda: les dictamos lentamente los sonidos de las palabras, con la precaución de mantener cierta ligazón entre los sonidos de modo que no queden totalmente desarticulados, lo que afectaría el acceso al significado de la palabra.

⁶ Cabe aclarar aquí que respecto del tema del desarrollo de la conciencia fonológica se concentra buena parte de las discusiones entre distintos enfoques: si la conciencia fonológica es requisito previo para comprender el principio alfabético, si se va desarrollando en la medida que se aprende el sistema o si es el resultado de haberlo aprendido. También hay desacuerdos acerca de si, al comienzo conviene promover el aprendizaje por la vía visual ortográfica, o por la vía fonológica, o en simultáneo.

A medida de que se familiarizan con las palabras (porque las usaron en distintas tareas de escritura y de lectura), las recuerdan. La memorización de la forma ortográfica permite que vayan automatizando su escritura. El autodictado va desapareciendo, salvo cuando escriben una nueva palabra desconocida, larga y/o compleja. Eso sucede, aun, en la escritura de las y los adultos/os.

Al comienzo, la mayoría de las y los aprendices se autodictan segmentando las palabras de modo silábico.

¿Por qué la primera segmentación es silábica? ¿Qué es la sílaba?

La sílaba es una articulación o grupo de articulaciones que responde a un impulso de energía muscular, mayor abertura, mayor perceptibilidad y mayor tensión muscular. El reconocimiento de la sílaba no plantea grandes dificultades de acceso debido a que este segmento es una unidad de producción y, por ende, fácilmente deslindable en el continuo del habla. (Borzzone, 2005, p. 9)

Pero... ¿hay palabras más difíciles que otras en cuanto a *estructura de la sílaba y cantidad de sílabas*? Claramente, sí. Veamos ejemplos:

Estructura silábica simple:

CV directa (**so**pa)

VC inversa (**al**to) (**as**co) (**in**vierno)

Estructura silábica compuesta y/o compleja:

CVC (**cal**do)

CVV (**ci**udad)

CVVC (can**ci**ón)

CCV (**gr**ado - **gl**obo - **bl**usa - **br**uja - **cl**ave - **loc**ro - **fl**ota - **fr**utilla - **pl**uma - **pr**ima - **ma**dre)

CCVC (**pr**onto-**cr**ystal- **pr**incesa)

CVCC (**con**stante) (**mon**struo)

CCVCC (**tran**sporte)

CCVVC (**cr**uel)

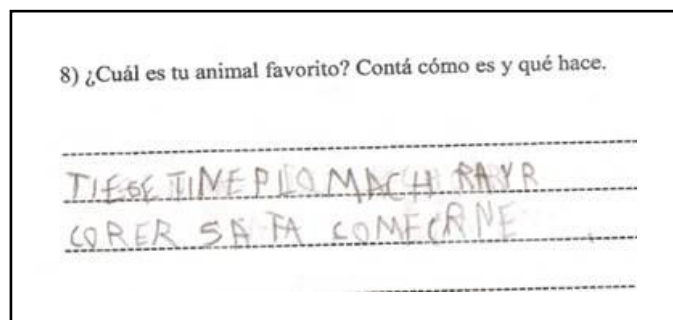
Sumamos complejidad: según su lugar de articulación, hay sonidos más o menos perceptibles. Prestando atención en el fonema /n/ probemos pronunciar /nene/ y /manta/

Efectivamente, no suena igual al comienzo de sílaba que al final de sílaba seguida de consonante. Del mismo modo, hay algunos fonemas que cuando están entre vocales resultan más difíciles de reconocer, lo que lleva a que las y los aprendices lo omitan cuando escriben, por ejemplo, /b/ en /abuela/ escriben AUELA.

Entonces, el grado de la dificultad fonológica para escribir palabras depende de que sean palabras cortas con sílabas directas, por ejemplo, MONO, palabras largas con sílabas directas, como MONIGOTE, palabras con sílabas inversas como en ARBUSTO, compuestas por grupos consonánticos como en ALEGRÍA, DROMEDARIO, o de la posición del fonema en el contexto de la palabra hablada (final de sílaba, entre vocales).

Atención: Esta secuencia no implica que se dejen de lado ciertas palabras, sino contar con previsiones respecto del andamiaje y la colaboración necesaria de la o el docente para que las y los aprendices las puedan escribir.

Analicemos el siguiente ejemplo de la producción escrita de un niño de 1er grado, luego de leer un libro álbum cuyos personajes eran animales.⁷



40

En términos comunicativos, el autor logra que sepamos cuál es su animal favorito, cómo es y qué hace: es el tigre; tiene pelo, manchas, rayas; corre, salta y come carne. Ahora bien: a partir de lo revisado sobre la estructura de las sílabas, estamos en condiciones de interpretar y comprender por qué, en función de su complejidad fonológica, algunas palabras no están completas, por ejemplo, en TIGRE, MANCHA, SALTA, CARNE. A ello le sumaremos la complejidad ortográfica y la que presenta la realización de la tarea: es más demandante escribir un texto que palabras aisladas. Nos detendremos en ello más adelante.

En resumen, lo anterior explica por qué, al comienzo, no se representan algunos fonemas: con mayor frecuencia la segunda letra de los grupos consonánticos como en PLUMA, PRIMERO, o las de final de sílaba como en FANTASMA. En la medida en que van adquiriendo mayor conciencia de los sonidos, producen escrituras más completas.

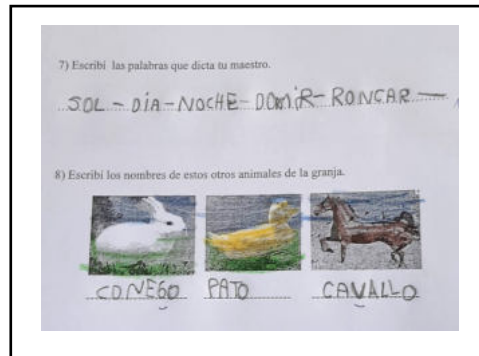
En simultáneo, una propuesta didáctica que ofrece situaciones habituales de lectura y escritura de palabras, con intervenciones explícitas de la o el docente que orientan la reflexión sobre cómo hacerlo, las y los estudiantes *las van memorizando*, es decir, favorecen la **construcción de un léxico mental de palabras aprendidas**.

⁷ La consigna formó parte de una instancia de evaluación de los aprendizajes al final del ciclo lectivo en el marco del Proyecto Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, Área Lengua, ME, 2008 A 2015.

Vamos ahora a la última fase en el proceso de aprendizaje de escritura de palabras.

Escritura convencional o fase ortográfica

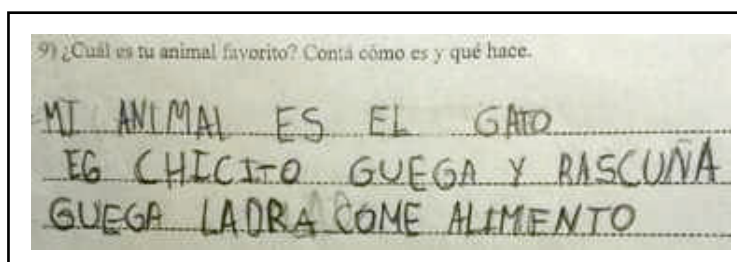
En la fase ortográfica se evidencia la toma de “conciencia ortográfica”. Implica un grado creciente de reflexión sobre las relaciones entre las grafías y los sonidos y de conocimientos sobre las convenciones ortográficas propias del sistema de escritura que se ponen en juego tanto al escribir como al leer palabras. Interpretemos las escrituras de una niña que está finalizando 1er grado a partir del siguiente ejemplo:⁸



Producto de la enseñanza, se evidencia conocimiento ortográfico: la maestra le dicta la palabra /noche/ y la niña es capaz de representarla de modo convencional empleando el dígrafo **ch** en *NOCHE*. También usa el dígrafo **ll** en *CAVALLO*.

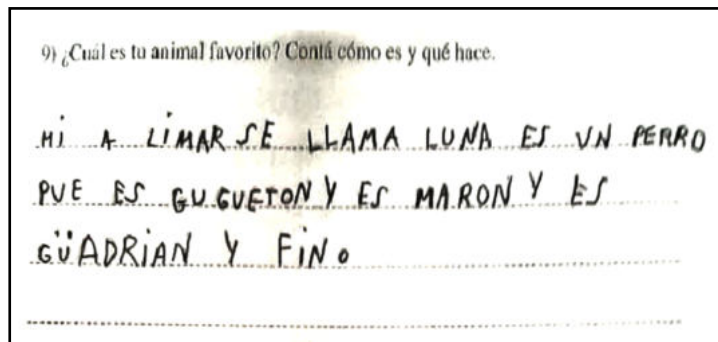
En los casos de **G** en *CONEGO* y **V** en *CAVALLO* produce escrituras “simplificadas”, en el sentido de que -para representar los sonidos que reconoce- recurre a una de las alternativas que le ofrece el sistema alfabético. En este caso, para representar los fonemas /g/ y /b/ elige uno entre los pares G/J y V/B. Podríamos pensar que, si no se hubiera tratado de una instancia de evaluación, la niña podría haber manifestado *la duda ortográfica* preguntándole a su docente “¿Con cuál va?”.

Siempre tratando de considerar primero lo que las y los estudiantes saben, para poder pensar cómo seguir enseñando, proponemos el ejercicio de interpretar qué sabe y, entonces, qué le falta saber todavía sobre la ortografía de las palabras al autor del siguiente texto:



⁸ La consigna también formó parte de una instancia de evaluación de los aprendizajes en el marco del Proyecto Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, Área Lengua, ME

Y ¿qué sabe la autora del siguiente texto sobre la ortografía, qué le enseñó su docente, qué le falta aprender?:



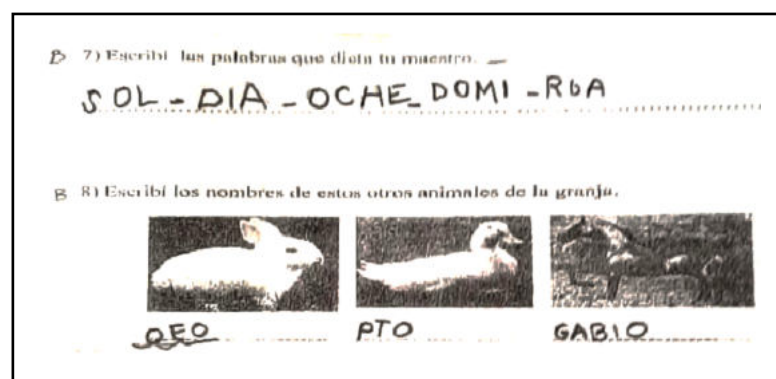
¡Delicioso "GÜADRIAN y FIN"!

¿Las formas tempranas de escritura son sucesivas?

Por lo que hemos revisado más arriba, se constata que las etapas o fases no son necesariamente sucesivas. Como un aporte a la reflexión sobre el tema, Ana María Borzone (1999) presenta algunas *objeciones a una teoría del desarrollo por etapas*:

42 "Las formas de escritura que utilizan los niños en función de la situación de escritura -escritura de palabras aisladas y de textos-(...) indican que el niño avanza y retrocede a través de diferentes formas de escritura haciendo uso de un repertorio de formas hasta que logre una comprensión amplia sobre el sistema convencional de escritura. De ahí que las formas de escritura que producen son indicadores muy relativos de sus concepciones subyacentes sobre la escritura (...) observaciones que llevan a cuestionar una teoría del desarrollo de la escritura basada en etapas." (p.19)

Veamos las diferencias en la calidad de las escrituras que se presentan en el siguiente ejemplo, según cambia la situación: escribir al dictado o no.



Observamos que en la misma instancia de evaluación, las palabras que dicta *lentamente* la maestra (es decir, “prestando” su posibilidad de reconocimiento de todos los sonidos) están más completas que las que la autora escribe autodictándose en la situación de escritura por sí misma. Para quien se inicia, en general, es más demandante autodictarse que escribir al dictado. Aun así, vemos que en la situación de dictado le quedaron algunos sonidos sin representar.

Variables que inciden en la calidad de las escrituras. Sobrecarga cognitiva

Complejizando lo que venimos desarrollando, Borzone (1999) enumera las variables que inciden en la calidad de las escrituras:

- ➔ el grado de complejidad de la estructura fonológica de la palabra;
- ➔ el grado de familiaridad (y consecuente memorización) de cada palabra;
- ➔ la situación: dictado (lentamente) o autodictado;
- ➔ el grado de complejidad de la tarea: no es lo mismo escribir una palabra aislada que escribir esa palabra en el marco de la escritura de un texto, lo que agrega sobrecarga cognitiva.

Citamos su explicación:

“Esta sobrecarga cognitiva parece conducir a representaciones gráficas incompletas (...) producto del análisis parcial de las palabras, ya que un análisis completo provocaría la pérdida de memoria operativa del enunciado que se está escribiendo. (...) En la escritura los procesos de nivel más bajo están subordinados a los globales o de nivel más alto. (...) De ahí que se observan varios casos de niños que escriben palabras aisladas en forma convencional o que omiten algunas grafías pero recurren a otras formas menos evolucionadas de escritura al escribir textos.”
(1999, p.20)

A propósito de esto, veamos por ejemplo la escritura de un niño que transcribimos a continuación:

SI EN VEZ DE LLAMARME...
YONATAHN Y SER UN CHICO ME LLAMARA...
LOLO Y FUERA UN CONEJO NO TENDRIA QUE CORTAR LALEÑA
NO TENDRIA QUE OSINAR
NOTENIAE TOMAR REMEDIO
SIFDERADEOELODERIASNAORA
NO TTENIAQUESAIRLOSOQITO

Efectivamente, la escritura del texto aporta sobrecarga cognitiva que resiente la atención en la escritura de palabras y, por lo tanto, su calidad.

Para reforzar la idea de la sobrecarga cognitiva, apelamos a la analogía de aprender a manejar un auto: al principio, cada vez que queremos usar los pedales, la caja de cambio, las luces tenemos que pensar en cada operación de una en una. Una vez que practicamos mucho, ya no necesitamos pensar en los cambios porque lo hemos automatizado. Eso nos permite destinar nuestra atención a todas las otras cuestiones cada vez más complejas de la conducción de un auto, y por un tiempo, no manejamos en rutas ni avenidas y llevamos el cartel “Principiantes”. Y claro, en las clases de manejo, un/a instructor/a nos va indicando lo que tenemos que hacer y, mientras tanto, con el doble comando asume la conducción. En nuestro campo, la automatización nos permite liberar la carga cognitiva y asumir tareas de escritura paulatinamente más demandantes: palabras nuevas y difíciles, frases y textos breves. ¡Pensemos en la complejidad (“doble comando”) de la intervención de la/el docente cuando enseña a escribir palabras y textos!

A modo de cierre (y de apertura)

44

Ambiente alfabetizador: ventajas y límites

Como se ha visto en todo lo anterior, el aprendizaje del sistema alfabético y de escritura de palabras exige, en cualquier contexto, enseñanza sistemática, habitual, explícita y reflexiva. Esto pone en tela de juicio la creencia extendida de que la creación de ambientes alfabetizadores en las escuela da de suyo el logro de esos aprendizajes. Parece necesario entonces, aclarar el origen, las ventajas y los límites del denominado “Ambiente alfabetizador”.

Fue impulsado por el movimiento denominado “lenguaje total” (“*whole-language*”) muy difundido en países de habla inglesa durante el Siglo XX y representado por Yetta Goodman y Kenneth Goodman (Moll, 2000). Sus seguidores rechazaban la instrucción rutinaria o la reducción de la enseñanza de lectura y la escritura a ejercicios presentados de manera aislada o sucesiva, en etapas. Sostenían que la comprensión de textos y la expresión escrita deben desarrollarse, por inmersión, a través de usos funcionales, relevantes y significativos del lenguaje, con propósitos reales; que las aulas fueran *ambientes alfabetizadores* en los que pudieran tener lugar muchas experiencias del lenguaje; también que las y los aprendices usaran, probaran y manipularan activamente el lenguaje, a través de la creación de contextos sociales en los que hechos o actividades fueran significativas, “auténticas”.

Aún de acuerdo con el enfoque general, que compartimos, la especialista argentina Berta Braslavsky (1999) cuestionaba la idea muy extendida de que la sola inmersión en un ambiente alfabetizador fuera suficiente para el aprendizaje del sistema alfabético. Afirmaba:

“Es cierto que desde el Renacimiento se acarició el ideal de abrir las puertas a la vida. Pero en este caso desaparecen las diferencias entre educación informal y formal para borrar los atributos de esta última al desconocer las diferencias entre fines y medios y anular los contenidos con su propuesta experiencial e instrumental. (...) la revalidación de la educación funcional que enfatiza el aprendizaje por inmersión en el entorno (...) reduce la acción del maestro, oponiéndose a su intromisión en el aprendizaje espontáneo del niño. (...)

Efectivamente, el niño debe disponer en su aula de biblioteca y de distintos materiales de lectura, debe manipular libros, diarios, prospectos, guías, avisos. Pero todo eso, si bien es necesario, no es suficiente.” (p.3)

Refiriéndose a la necesidad de mediación de los signos, es decir a la escritura como herramienta cultural y a la necesidad de aprendizaje mediado por alguien que domine esa herramienta, Braslavsky citaba a Vigotsky (1979) quien *“confirma la especificidad de la escuela, porque es en ella donde se aprende de manera consciente.”* (p.10)

¡Queda pendiente revisar, entonces, cuáles serían las mejores formas de enseñar estos y otros saberes centrales de la alfabetización inicial, lo que no es poco!

Bibliografía consultada

Parte 1

BORZONE, A. M. (1999), Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura, en: *Lingüística en el aula*, N° 3, Facultad de Lenguas. Córdoba: Universidad de Córdoba.

DEHAENE, S. (2015) *Aprender a leer*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

GASPAR, M. y S. GONZALEZ (coords.) (2006) NAP. *Cuadernos para el aula. Lengua 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

DIUK, B. (2011) *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura*. Especialmente producido para el Ciclo Virtual de Formación Docente. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación: mimeo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010) *Ortografía de la lengua española*. Real Academia Española (RAE) y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). En:

<https://zonadeldocente.com/wp-content/uploads/2019/10/Ortografia-de-la-lengua-espanola-Real-Academia-Espanola.pdf> (Consultado: agosto de 2022)

SCARBOROUGH, Hollis (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: *Neuman S. y Dickinson D. Handbook of early literacy research*. London: The Guilford Press.

Parte 2

BORZONE, A. M. (1999), Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura, en: *Lingüística en el aula*, N° 3, Facultad de Lenguas. Córdoba: Universidad de Córdoba.

BRASLAVSKY, B. (1999) *El rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial*. Buenos Aires: mimeo.

DURKIN, D. (1966) *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

MOLL, L. (comp.) (1993), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

RAE, Estructura de la sílaba, *Ortografía de la lengua española*. En:

https://www.rae.es/sites/default/files/1ortografia_espanola_2010.pdf,(Consultado: agosto de 2022)

VIGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.

Conversatorio 3

Nuestras palabras, nuestro mundo

Ideas para enseñar a escribir

palabras y frases

A cargo de la Prof. Silvia González

Nuestras palabras, nuestro mundo

Ideas para enseñar a escribir palabras y frases

Fue emitido el 23 de septiembre de 2022

está disponible en:

<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/1816506015382647>

Sabemos que, en las últimas décadas, han sido cuestionados ciertos métodos tradicionales de enseñanza de la alfabetización cuya unidad de enseñanza era la letra, la sílaba y/o la palabra. Por ejemplo, en relación con los que partían de la palabra, una de las razones se fundaba en que su metodología imponía el trabajo con un vocabulario controlado, descontextualizado y sin sentido para las y los aprendices. Las palabras eran seleccionadas según incluyeran determinada letra como contenido de enseñanza: al principio, de relación unívoca entre letra y sonido: *mamá, pato*, etc.; luego, se las incluía en frases, muchas sin sentido como *Susi asa los sesos, El enano diminuto tiene el diamante detenido en la aduana* (Braslasky, 2005) o *Iris la iguana con impermeable ingiere insectos en su isla*.⁹

Hemos visto que, para quienes están transitando su alfabetización inicial, en el plano del significante hay palabras más difíciles que otras. Sin embargo, ello no impide que se puedan escribir palabras y frases que les sean significativas. En este capítulo compartiremos algunas propuestas que alientan la toma de la palabra de las y los estudiantes y que, a la vez, son el impulso para la creación de situaciones de aprendizaje y enseñanza del sistema alfabético y la escritura de palabras y frases.

Habilitar la palabra

¿Es posible desde el interior mismo de la enseñanza de la alfabetización inicial multiplicar los contextos favorables que den lugar a la expresión de la vida, de los propios saberes, de las experiencias e historias de las chicas y los chicos que pueden haber permanecido silenciadas?

⁹Reconozcamos que, además, el empleo de ese repertorio de palabras lleva a la *infantilización* cuando es empleado para alfabetizar a jóvenes y adultos.



En el apartado “Habilitar la palabra desde la alfabetización inicial” (González, 2011) de la Revista *APORTES* para la escuela primaria, recurriamos a la pregunta que formula la antropóloga especialista en educación Gabriela Novaro (2008):

“Es válida la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, como también si lo que falta son palabras, o la vivencia de que las palabras sean escuchadas.” (p.34)

Para responder esas preguntas, nos inspiran en particular las experiencias de dos grandes pedagogos: Paulo Freire en Brasil y Luis Iglesias en Argentina.

Freire: la palabra-mundo

La expresión palabra-mundo pertenece a Paulo Freire. En la conferencia “La importancia del acto de leer” (1981), este educador brasileño comparte su autobiografía como lector y habla de sus primeras experiencias de la lectura del mundo, primero, y de la palabra, después. Dice:

*“(...) La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (...)
Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.” (p.1)*

Sobre el final, Freire concluye:

“De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial (...) (p.6)

Iglesias y el “Cuaderno de pensamientos”

A su vez, el maestro y pedagogo Luis Iglesias¹⁰, cuestionador de los métodos de enseñanza y convencido en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos, les proponía que llevaran un “Cuaderno de pensamientos”.



Allí, cada día, ilustraban y escribían sobre sus ideas, sentimientos y experiencias de la vida cotidiana. Esos “Cuadernos” fueron la base para su libro *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1959) donde recopiló algunas de las producciones.

En el prólogo expresaba:

“Este niño, narrador autobiográfico por excelencia, nos abre de par en par las puertas de su individualidad; nunca conoceremos tanto de él por otro camino [...] Solo la escuela que acoge y alienta con optimismo cada intento de afirmación personal eleva el clima de su pedagogía.” (p. VI)

Iglesias, interesado por lo que sus estudiantes escribían, *instaló en ellas/os el deseo de escribir con frecuencia* aquello que en determinado momento era importante para cada una/o.

En relación con los modos de concebir la enseñanza de la alfabetización, sus escritos dan cuenta del modo en que *supo integrar la producción libre y personal de sus estudiantes con actividades y recursos precisos para la enseñanza sistemática de la lengua escrita*. Enfatizaba Iglesias:

“Nos importa mucho repetir que casi todos ellos conocieron el lenguaje gráfico y escrito como instrumento, en nuestra escuela, desde el primerísimo trazo”. (1959, p. VIII)

Recomendamos calurosamente el video Luis Iglesias. El camino de un maestro. Fue producido y dirigido por Cinthia Rajschmir (2009). INFD, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqIx0>

¹⁰ Luis Fortunato Iglesias (1915- 2010) nació en Buenos Aires. Concibió la escuela como espacio de concreción y materialización del derecho de todos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la justicia. Así desarrolló su trabajo como maestro en la Escuela Rural Unitaria N° 11, de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. Fue director, inspector y Consejero General de Educación en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. También, fue profesor en la Universidad Nacional de La Plata.

¿Qué palabras y frases escribir?

Numerosas y variadas situaciones de enseñanza del sistema alfabético y de la escritura de palabras ofrecen las y los docentes en las escuelas. A continuación, recuperamos de modo mostrativo y sintético algunas prácticas “probadas” que promueven los aprendizajes de saberes relativos a la escritura de palabras y frases que, desde los primeros momentos de la alfabetización, “dan lugar” a la participación -efectiva y con sentido- de todas las chicas y los chicos.

Nuestras palabras, nuestro mundo. El álbum personal y el diario mural

El nombre propio y su historia

El propio nombre es una palabra de alta significatividad: *nos identifica y forma parte de nuestra identidad*. Todas/os deben aprender a reconocer, escribir y leer su nombre. Esta adquisición es muy importante por su valor afectivo y social respecto a su identidad y por ser la primera forma escrita estable que servirá constantemente de referencia en todo el proceso de aprendizaje de la alfabetización inicial. Por eso, enseñar a reconocer, leer y escribir los nombres de las chicas y los chicos (de seres queridos y/o de alguna persona o personaje preferida/o) es un buen inicio para que vayan comprendiendo el funcionamiento del sistema de escritura. Con la mediación docente, esos nombres escritos convencionalmente y disponibles en las aulas, se reconocen y leen, se analizan y comparan (*¿Con qué letra empieza y termina?, ¿en qué orden están las letras?, ¿cuántas y cuáles son, cómo suenan?*). Además, sirven como fuente de información para escribir nuevas palabras. A modo ejemplo, las dos imágenes siguientes muestran situaciones de copia y trabajo con letras móviles:



1er grado, Corrientes

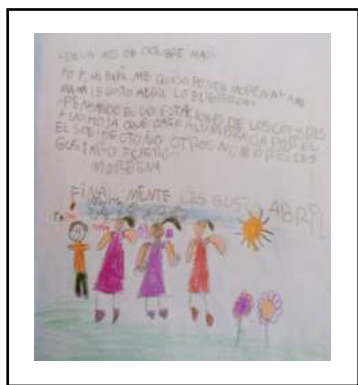
La imagen siguiente muestra la ilustración y escritura de los nombres de integrantes de la familia de un niño:



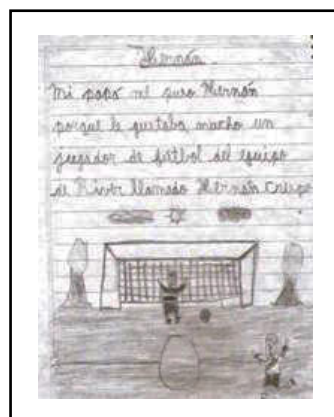
Maxi (1er grado, Chaco, 2011)

Nuestros nombres tienen historia

El trabajo a partir del propio nombre se puede enriquecer proponiéndoles que averigüen cuál es el origen de su nombre, qué significa, quiénes lo eligieron y por qué. Hay alternativas para compartirlo en clase: si alguien puede escribir lo que le cuentan, lo hace; si no, lo pueden grabar o lo cuentan en clase. Una vez allí, si pueden lo escriben por sí mismas/os; si no, se lo dictan a su docente y lo pueden copiar. A continuación se muestran dos ejemplos de historias de los nombres:



Escritura de Abril, de 2° grado de una escuela de Tierra del Fuego



Escritura, versión final, de Hernán, de 3er grado de una escuela de Jujuy

52

La escritura de ese texto o parte del él -por ejemplo ilustraciones, alguna palabra o frase clave- puede dar comienzo a proyectos como el de la producción de un álbum personal y/o de un diario mural que se podrá compartir con las familias.

Con distintos medios y recursos, cada una/o de las/os estudiantes puede producir la tapa de su álbum:



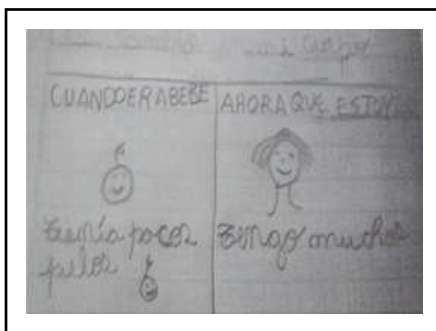
Tapas de álbumes personales de una niña de sala de 5 y dos niños de 1° grado

A modo de diario o del “cuaderno de pensamientos” de Iglesias, las chicas y los chicos van registrando sus gustos, intereses, amigos, mascotas, anécdotas... Por ejemplo, a partir de información recogida en el hogar, pueden averiguar datos importantes de su vida y completar solas/os y con la colaboración de su docente algún esquema como este:

NACÍ EL
PESABA
MEDÍA
MI PRIMERA PALABRA FUE
COMENCÉ A A LOS
ME SALIÓ EL PRIMER DIENTE A LOS
CUANDO ERA BEBÉ USABA
AHORA USO.....
MI PELO ES DE COLOR
Y ADEMÁS ESY

(Otañi, 2011)

Las que siguen son algunas producciones de niñas/os de 2° grado:



Especialistas en...

Para seguir alentándolas/os a conversar, escribir y aumentar el álbum personal, se les pueden formular algunas preguntas acerca de aquello en lo que creen son unas/os fenómenos/os. En el apartado “Pero qué maestros” incluido en *¡Qué maestros!*, L. Otañi (2018) propone las siguientes:



“¿Qué cosas hacen muy bien ustedes?
 ¿Preparar ricos mates? ¿Ensillar caballos?
 ¿Dibujar? ¿Contar buenos chistes?
 ¿Darle de comer a los animales?
 ¿Tocar un instrumento musical? ¿Silbar?
 ¿Bailar? ¿Jugar algún deporte? ...”(p.38)

Luego, recomienda:

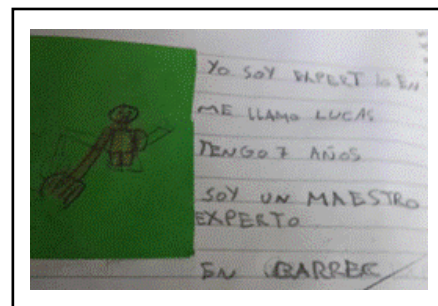
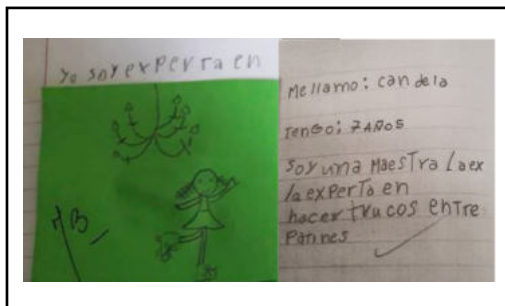
“Después de contar en qué son unos maestros, responden las inquietudes que surjan en el grupo respecto de, por ejemplo, cómo se hace aquello en lo que son unos expertos o qué se usa para hacerlo, o de quién lo aprendieron o cómo lo aprendieron. Luego, algunos/as pasan al pizarrón a completar el texto del recuadro con sus nombres, edad y, si lo necesitan, con su ayuda, escriban en qué son unos maestros. Finalmente, realizan el trabajo individual: dibujarse haciendo aquello que consideran hacen muy bien y escribir lo que puedan sobre ello. Estos dibujos y textos también formarán parte de la galería de retratos.” (p. 39)

En el mismo texto se propone un recuadro, a modo de apoyo, para escribir las palabras y frases que necesitan para contestar las preguntas anteriores:

ME LLAMO.....
TENGO.....AÑOS.....
SOY UN/A MAESTRO/A.....
.....
.....

54

Estas producciones muestran el resultado de lo trabajado en clase:



Escrituras de una niña y un niño de 2° grado de una escuela de La Rioja

Mi famoso, maestra/o en...

En *¡Qué maestros!* (Otañi, 2018), también se propone aprender sobre “famosos maestros en...”. Vemos ahora el resultado de un proceso de trabajo que incluyó informarse sobre la vida y obra de la persona elegida (Beethoven y Messi en estos casos) y escrituras colectiva e individual de niñas y niños:



2° grado, La Rioja

Retratos de familia. Conversar y escribir sobre nosotras/os y nuestras familias

En su libro *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, el teórico Roland Barthes (2003), escribía:

“Cuando William Klein fotografía ‘El Primero de Mayo de 1959 en Moscú’, me enseña cómo se visten los soviéticos (lo cual, después de todo, ignoro): noto la voluminosa gorra de un muchacho, la corbata de otro, el pañuelo de cabeza de la vieja, el corte de pelo de un adolescente, etc. Puedo descender aún en el detalle, observar que muchos de los hombres (...) llevaban las uñas largas; pregunta etnográfica: ¿cómo se llevaban las uñas en tal o cual época? La fotografía puede decírmelo (...)”

Como señalaba Barthes, las fotos nos enseñan cosas. A partir de las fotografías se abren ricos espacios para la recuperación de historias familiares y para que los chicos y las chicas se hagan preguntas, analicen y comparen la información que aportan. Si fuera posible, podemos proponerles que pidan en sus casas algunas fotografías, hoy muchas digitalizadas, y que indaguen acerca de la historia de esas fotos. Seguramente, alguien podrá informar cuándo y dónde fueron tomadas, quiénes son las personas que se ven allí, qué vínculos había entre ellas, qué estaban haciendo, por qué estarían vestidas o ubicadas así, cómo se sentirían. En la actualidad, ¿se toman fotos así? ¿Qué cambiaría?.

En el aula, las y los chicas/os pueden renarrar esas historias, conversar y hacer hipótesis a partir de lo que esas fotos dejan ver. También las y los docentes podemos aportar algunas fotos y contarles las historias que las enmarcan.

En cuanto a la escritura, cada pregunta abre la posibilidad de contestarla con una o más palabras y/o frases: pueden escribir los nombres de las personas, las palabras que nombran los vínculos (abuela, tío, amiga, etc.), los lugares, las referidas a algún detalle que les haya llamado la atención en ellas. Luego, pueden escribir o dictar y copiar un epígrafe para cada fotografía, entre otras posibilidades.¹¹

¹¹ Esta propuesta se encuentra más desarrollada en GASPAR, M. S. GONZÁLEZ y otras (2007), “Hablar sobre las fotografías”, Eje Oralidad del Cuaderno para el aula. Lengua, 4º año/ grado. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001228.pdf>

El baúl familiar: objetos con historia

En nuestras casas solemos conservar objetos que nos recuerdan algo muy especial de nuestras vidas: el primer par de escarpines, un abanico de la abuela, un juguete viejo, una carta, un dibujo, un pasa *cassette*... Todos tienen una historia que nos da que hablar. Muchos pueden ser desconocidos para nuestras/os estudiantes. Al igual que con las fotografías, dan lugar a formular preguntas y a escribir el nombre de cada objeto y alguna otra palabra o frase: *qué es, para qué se usaba, de quién era, por qué lo guardamos...*

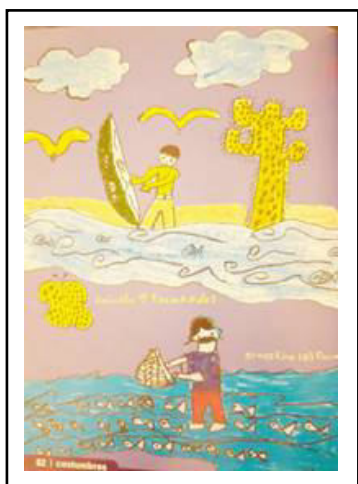
Nuestra comunidad, nuestras costumbres



En el libro *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños* (2005)¹² se incluye infinidad de fotografías e ilustraciones con escrituras de niñas y niños de distintas comunidades. Allí escriben palabras y frases,¹³ en castellano o en sus lenguas originarias, algunas a modo de epígrafe. Por ejemplo, comentan lo que sienten y hacen, describen alguna costumbre, una escena de su vida cotidiana, una técnica para pescar o tejer...

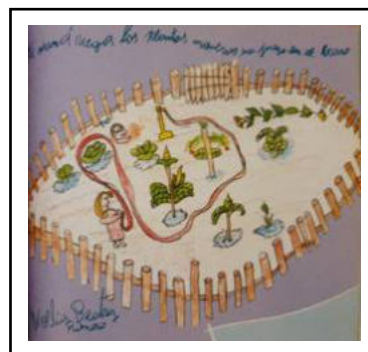
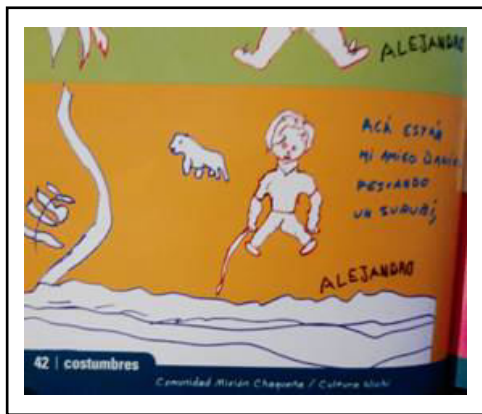
56

Mostramos algunos ejemplos preciosos:



¹² Este libro fue distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación en muchas escuelas del país.

¹³ Algunas de esas escrituras fueron transcritas: probablemente dictadas por quienes todavía no escribían de modo convencional en ese momento.



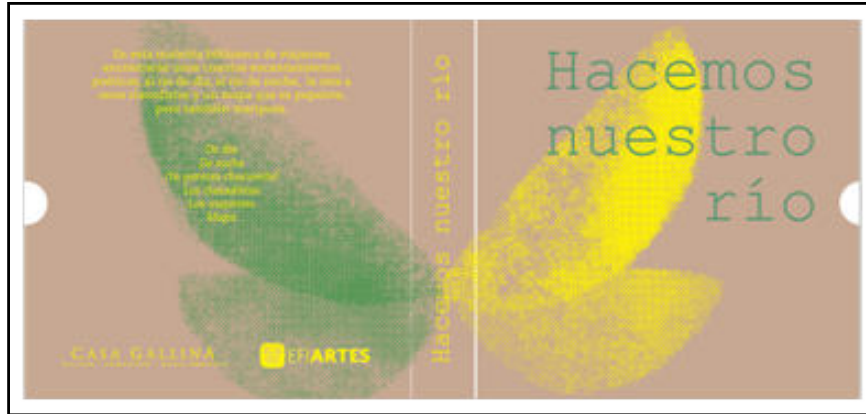
(Mi mamá riega las plantas mientras yo juego en el barro)



MI PAPÁ Y YO FUIMOS A PESCAR CON CACH'U (LANZA PARA PESCAR PECES)

Ahora, imaginemos que estamos en clase: qué pregunta/s genuina/s les podríamos hacer a las y los autoras/es para ahondar en el conocimiento de lo que nos dejan ver esas imágenes y que ofrezcan la oportunidad para seguir conversando, para “engordar” esas escrituras y para seguir enseñando a escribir nuevas palabras.

Otro ejemplo extraordinario es el libro *Hacemos nuestro río*. Se trata del resultado de un proyecto que da a conocer una geografía y una cultura de México.



En su Presentación leemos:

“Buscamos que esta publicación invite a les niños habitantes del Río Papaloapan a que lo reconozcan bajo su propia mirada y construyan sus ríos personales” (p.9)

¡No se lo pierdan!

Está disponible en: file:///C:/Users/gonza/Downloads/hacemos-nuestro-libro_El1K.pdf

Alfabetos a medida

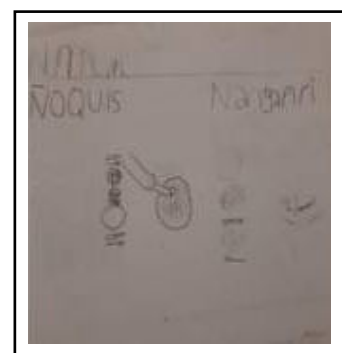
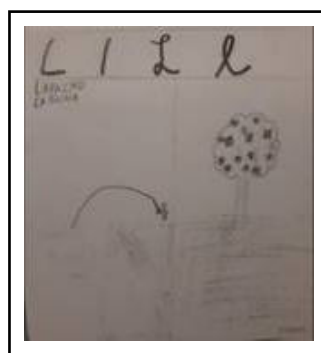
A la medida del aula y de la comunidad

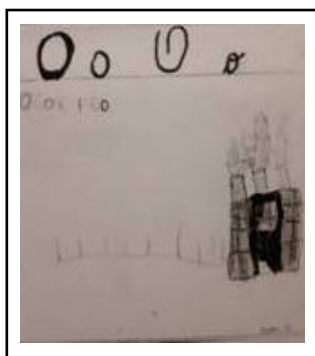
58

La enseñanza del alfabeto (o abecedario) es un contenido clásico de la alfabetización inicial que pretende que las y los estudiantes reconozcan las letras, memoricen su forma, su nombre y el orden en que se presentan en la mayoría de los diccionarios, lo que permite orientar la búsqueda de información. Tradicionalmente, se presentaban ejemplos de palabras para cada letra, muchas veces, sin significación para las y los aprendices.

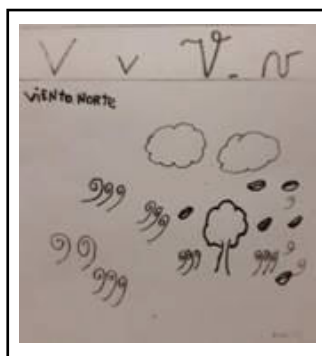
En cambio, la propuesta que sigue consiste en la producción progresiva de un *diccionario “a la medida” de cada estudiante y/o del grupo* de estudiantes. Se trata de que, con la orientación de la/el docente, seleccionen palabras que comiencen con determinada letra que sean significativas para ellas/os. Ese diccionario también puede ser pensado como orientador que guíe el uso de esas palabras a turistas imaginarias/os que visiten el lugar donde viven.

Mostramos algunos ejemplos. El primero, producido por chicas/os de 3er grado de Puerto Tirol, Provincia del Chaco (2012). Prestemos atención a la función que cumplen las ilustraciones en cada caso:





14

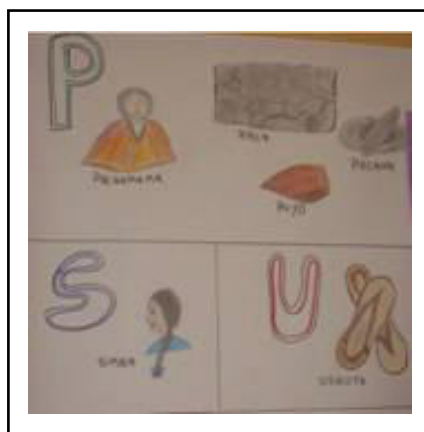


El segundo ejemplo lo dan producciones de niñas y niños de Salta incluidas en el libro ya presentado *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños* (2005):



(pp. 181 y 143)

El que sigue es un a abecedario producido y expuesto en un aula de 1er grado de una escuela de montaña de la Provincia de Tucumán:



Luego las pueden definir según el uso más corriente que le otorguen ellas/os, su familia y/o su comunidad.

14

Según nos informaron por entonces, en las cercanías había una fábrica que emitía desechos tóxicos.

Proyecto “A la manera de...” o “Hacemos uno como este”

“Y llega el día en que uno descubre las letras... Las letras llaman la atención, intrigan.

Uno puede recorrerlas con la mirada, dibujarlas en el aire o con la punta de un lápiz, acompañarlas en su camino, cuando suben, cuando bajan, cuando se enroscan, se anudan o se quiebran. Pero además, y sobre todo, las letras son señales misteriosas que encierran secretos, mundos imaginarios, cuentos... Es para apropiarse de esos secretos que vale la pena aprender a leer. Este libro nos recuerda a todos –a los grandes y a los chicos- que las letras son capaces de abrir puertas, de ensanchar horizontes y de construir, paso a paso, todas las fantasías.”

Montes (2005) *En el país de las letras. Donde crecen las historias* (contratapa)

Grandes escritoras de literatura infantil y juvenil han producido alfabetos literarios entrañables. Mencionamos aquí dos, a nuestro entender, injustamente olvidados: *En el país de las letras. Donde crecen las historias* de Graciela Montes, con ilustraciones de Elena Torres (2005) en cuya contratapa se lee la cita anterior. El segundo: *Palabracadabra 1* de Elsa Borneman (1995).

¿Por qué no encarar un proyecto en el que chicas/os produzcan, con los medios disponibles, un alfabeto “a la manera de...”? Por ejemplo, Montes presenta cada letra con una frase, acompañada de ilustraciones, del tipo “A de amiga y de ayuda. A de arriba, de aire y de aventura (...) B ES B DE BRUJA Y BICICLETA, DE BUFANDA BLANQUÍSIMA Y BRILLANTE” y así.

En tanto Bornemann presenta cada una con dos versos humorísticos que riman, por ejemplo, “N ES ¡NO, QUE NO, QUE NO!/ Y ESTE VERSO... TER... MI... NÓ.” Luego de cada presentación, y como dice su título, crecen las historias que convocan cada letra.

Más recientes, encontramos el multipremiado *Abecedario* de Ruth Kaufman y Raquel Franco, ilustrado por D. Bianki, (2015) y *Abecedario a mano de Isol* (2015) que fue incluido en la colección *Leer abre mundos*, distribuida por el Plan Nacional de Lectura en 2021. En el cuadernillo que la acompaña se lo presenta:



A pesar de formar parte de la colección de Nivel Inicial, dada la propuesta literaria y estética no infantilizada que despliega en sus textos e ilustraciones, *Abecedario a mano de Isol* (2015) permite que sus *destinatarios potenciales sean las y los jóvenes*, además de niñas y niños más grandes. Se trata de un libro álbum en el que texto e ilustraciones son complementarios, por eso, ¡hay que verlo y leerlo! Podemos anticipar que presenta cada letra con alguna palabra o frase, por ejemplo para la E, “TE ESPERO” junto a la ilustración de una niña/joven sentada a una mesa en actitud de espera contemplativa. O “JUSTO TE BUSCABA” para la J. Es decir, las chicas y los chicos pueden idear una frase a partir de determinada letra, “a la manera” de Isol, y luego ilustrarla.

En todos los casos, puede tratarse de un trabajo colectivo o individual: a partir de la conversación con la/el docente, la toma de notas para armar un borrador que se pueda ir reformulando colectivamente, pueden pensar todas/os en la misma letra y producir un único texto, o cada una/o producir textos e ilustraciones diferentes o pueden distribuir las letras por pequeños grupos y hacer lo propio.

Diccionarios. “Definir una palabra y, de paso, el mundo”

Mostraremos ahora unos ejemplos del resultado del Proyecto *En nuestras palabras. Un diccionario regional* (2010) en el que participaron docentes y estudiantes de la Escuela de Santa Teresa, Departamento Colón, Prov. de Córdoba. No encontramos mejor forma de presentación que lo expresado en su Prólogo:

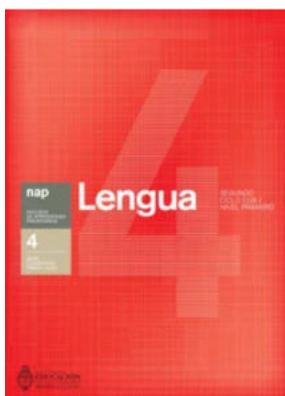
“Cuando los chicos y maestros de la escuela Santa Teresa comenzaron a trabajar en el Proyecto ‘En nuestras palabras. Un diccionario regional’ (...) no se imaginaban en la que se estaban metiendo. El desafío era detenerse a reflexionar sobre las palabras que usaban todos los días: las palabras que llevaban a la escuela, las que se metían en sus juegos, las que usaban en sus casas, las que escuchaban antes de dormir, las que se colaban en el plato de comida, las que los ayudaban a entender qué les pasaba... Las palabras estaban por todas partes, tan cerca. Parecía fácil. Pero ¿Qué significa ‘hachero’ cuando tenés que buscar la leña para calentarte? (...) ¿Qué significa ‘aprender’ cuando cuesta dibujar las letras?, ¿Qué significa ‘le está jodiendo el zurdo’ cuando tu abuelo tiene problemas de corazón? Las palabras están en el diccionario, pero además están en nuestra vida. Y en nuestra vida las usamos para ponerle nombre a lo que nos da ‘alegría’ – es cuando nos invitan a jugar- o darle nombre a lo que extrañamos -es cuando mis papás se van-. Por eso, para los chicos y para los maestros de Santa Teresa, hacer este diccionario fue mucho más que recopilar frases. Fue recopilar mundos. Cada palabra era una historia en el aula. Era animarse, muy de a poco, a hablar. Era también hacer silencio hasta que se animaban a decir qué era ‘puma’, ‘chunca’ o ‘dolor’. (...) Hacer este diccionario fue soñar con un viaje. Pero fue también empezar a viajar, fue trabajar y compartir, fue invitar a otros en el recorrido y fue descubrir qué lejos que queda a veces lo que está más cerca. (...) Los invitamos a conocer las palabras, las voces y el mundo de los chicos de Santa Teresa.”

Verónica Sanchez Abch

De ese diccionario, presentamos a continuación algunas entradas que muestran la experiencia de vida y la profunda sensibilidad puesta en juego por sus autoras y autores. Vale la pena mirarlas y leerlas detenidamente:



La poesía da que hablar... y escribir palabras



En el apartado “Abrepalabras: la poesía da que hablar” del eje “Oralidad” del NAP Cuadernos para el aula. Lengua 4 (2007), decíamos:

“Nos encontramos con amigos y nos ponemos a charlar. Mate va, mate viene, también van y vienen las historias de nuestras vidas. Y con ellas llega esa anécdota desopilante de lo que pasó aquel día: “¿Te acordás?”; Llegan también nuestros anhelos, lo que nos gusta hacer, lo que nos enoja o nos indigna, lo que pensamos de nosotros y de los otros, lo que nos da felicidad... Y ahí está siempre la palabra. Los maestros sabemos que no siempre es fácil impulsar situaciones de aula en las que los chicos y las chicas puedan conversar acerca de lo que piensan y sienten. Sabemos también que muchas veces algunos versos son una usina que despierta palabras para decir lo que pensamos y sentimos, porque la poesía siempre interpela nuestra interioridad. Por eso, inspirados en la propuesta “Abrepalabras” de Gerardo Cirianni (2006), imaginamos una serie de actividades que abran un espacio a la oralidad desde la poesía. Y, si bien sabemos que es preferible leer poemas completos, hemos incluido de manera intencional algunos versos y fragmentos de poemas, con la intención de que funcionen como disparadores: hay algo que no se dice en estos fragmentos, y justamente a partir de eso no dicho, se da lugar a otras palabras, las de los chicos.” (p. 39)

Entre las páginas 39 y 45 del mencionado apartado incluido en *NAP Cuadernos para el aula. Lengua 4* (2007), se propone el trabajo a partir de varios “pedacitos” de poemas que pueden animar a las chicas y los chicos (y, por qué no, también a la/el docente) a dar rienda suelta a su charla sobre los temas que se relacionan con ellos, para que los alienten a hacer y hacerse preguntas, a escuchar con atención lo que dicen, piensan y sienten sus compañeras/os y, escribir algo luego de esa charla.

Tomamos dos ejemplos de allí:

- *Amigas y amigos*

I. Amigos

*Porque cantas cuando llego,
porque sé que eres mi amigo,
adentro de una naranja
te invito a vivir conmigo.
(...)
E. i. Bornemann. “Invitación” (Fragmento)*

*Todos tenemos amigos, algunos,
es cierto, más entrañables que
otros. Pero...¿qué es ser un buen
amigo? ¿Qué significa la amistad?
¿Quiénes son mis amigos? ¿Con
todos nuestros amigos hablamos
de lo mismo o compartimos las
mismas cosas?*



(en: *NAP Cuadernos para el aula. Lengua 4*, 2007:40)

A partir del poema "Invitación" de Elsa Bornemann y de las preguntas que le siguen, podemos hablar y escribir sobre nuestras amigas y amigos:

MIS MEJORES AMIGAS Y AMIGOS SE LLAMAN:

LO QUE MÁS ME GUSTA DE ELLAS Y ELLOS ES:

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER CON ELLAS Y ELLOS ES:

PARA MÍ LA AMISTAD ES

● *Fiaca de domingo*

II. Fiaca

(...)
*Qué dirá la gente
si con tantas ganas
sumo otro domingo
a cada semana*
(...)
*E. i. Bornemann. "Canción para saber
cómo es la gente" (fragmento)*



No nos alcanza el día para hacer todo lo que queremos o para estar sin hacer nada. ¿Qué haríamos, o qué no haríamos, si la semana tuviera un día más? ¿Cómo se llamaría ese día?

(en: NAP Cuadernos para el aula. Lengua 4, 2007:40)

A partir de este fragmento de "Canción para saber cómo es la gente" de E. I. Bornemann (2004) podemos proponer pensar *¿Qué haría/n si la semana tuviera un día más? ¿Cómo se llamaría ese día?*

EL DÍA SE LLAMARÍA _____

LO USARÍA PARA _____

Algunas poesías que leemos a nuestras/os estudiantes pueden ser el puntapié para conversar, decir lo que pensamos y sentimos, seguir conociendo nuestro lugar en el mundo, lo que más nos gusta hacer, quiénes son nuestras amigas y amigos, cosas que guardaríamos en una cajita de fósforos, palabras que escribiríamos con una tiza mágica. Otras poesías nos invitan a cantar, a jugar, a reír. Con todas, podemos dibujar y seguir aprendiendo a leer y escribir.

Recomendamos revisar las restantes en: *NAP Cuadernos para el aula. Lengua 4, Eje Oralidad.*

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001228.pdf>

Algunos irrenunciables acerca de la enseñanza del sistema alfabético y la escritura de palabras

Son múltiples las posibilidades de recreación de las propuestas mostradas. Claro está, en una clase donde la palabra fluye libremente, dependiendo del punto de desarrollo y de las posibilidades de cada uno/a de sus estudiantes, aparecerán palabras más o menos fáciles de escribir en función de su complejidad ortográfica y/o fonológica.

La práctica de enseñanza debe tener en cuenta distintas variables a la hora de diseñar la propuesta de actividades. Recuperamos solo algunas:

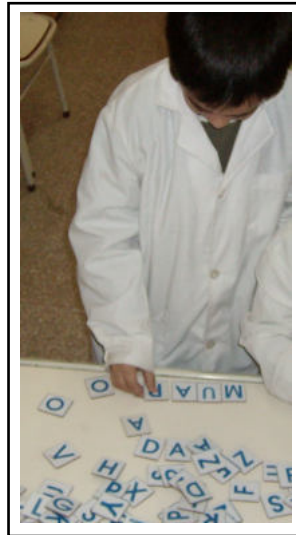
- ➔ si la palabra es familiar o no,¹⁵
- ➔ cuáles serán las formas de mediación en función del punto de partida de las chicas y los chicos: si le dictan a la/el docente y luego la copian; si la escriben solas/os o en trabajo colaborativo entre compañeras/os; si lo hacen en el pizarrón a la vista de todas/os con distintos grados de colaboración de la/el docente. Las situaciones de escritura en el pizarrón (o afiche) *a la vista de todas/os*, permiten proponer colectivamente posibles resoluciones, tomar nota de ellas e ir reformulándolas a partir de la colaboración docente. La meta es lograr reflexiva y conjuntamente la escritura convencional de las palabras.



Niña y niño de 1er grado de La Rioja

¹⁵ Cuando decimos que una palabra les es “familiar”, nos referimos a que las y los aprendices conocen su significado, recuerdan cómo suena, y reconocen su forma gráfica y ortográfica.

A la vez, podemos anticipar qué apoyos -gráficos, visuales y fonológicos- conviene brindar antes, durante y después de la escritura; qué recursos ofrecer, por ejemplo, equipo de letras móviles y/o exposición de escrituras convencionales que les sirvan a las y los aprendices como fuente de consulta y modelo de referencia: el calendario, la lista de asistencia, el alfabeto con los nombres de todas/os, seguidos de palabras trabajadas que comiencen con cada letra, tarjeteros con palabras familiares reunidas según respondan a un campo de significado común (por ejemplo, comidas, juegos, colores, sentimientos, vínculos familiares, etc.)



Niño en proceso de composición de la palabra MURAL, escuela de Corrientes.

También se habilitan situaciones de escritura individual, por parejas o pequeños grupos (que compartan la zona de desarrollo). Se puede ofrecer el modelo de la palabra a escribir y/o las letras móviles necesarias para componerla. La docente colabora interviniendo en el proceso de composición de la palabra: *¿Cuál suena primero? ¿Cuál sigue? Yo te ayudo a decirla despacito... ¿Qué letra va? ¿Están todas? ¿Las leemos juntos a ver qué dice?*. Si alguien necesita escribir una palabra o frase difícil, la docente la puede escribir en un papel o un afiche y la/el aprendiz la puede copiar. Como es importante que esas palabras les sean familiares, luego las pueden sumar a su agenda personal o cuaderno, a un llaverito al que se van incorporando palabras aprendidas. Y las volverán a emplear en nuevas actividades que las requieran.

Vale considerar también que las situaciones de escritura tienen distintos propósitos. Por ejemplo, en la tarea de escritura en un diario o “cuaderno” personal, el propósito es que las y los chicos se expresen y escriban libremente, naturalmente según el nivel de desarrollo en que se encuentren en el proceso de comprensión del sistema alfabético. Por eso, aunque la/el docente va colaborando con quien escribe, no se espera que, necesariamente, alcance una escritura convencional. Distinto de aquellas situaciones de escritura destinadas a comunicar algo a otras personas o a la enseñanza explícita para el aprendizaje de algún aspecto del sistema alfabético. En estos casos, la actividad es conducida por la/el docente y tiene como resultado la escritura convencional de palabras.

Recordamos que en el eje “Escritura” de los *NAP Cuadernos para el Aula, Lengua 1, 2 y 3* se desarrollan varios de estos aspectos vinculados con la enseñanza. Recomendaremos revisitarlos.

A modo de cierre

Para reforzar el sentido que orientó las propuestas presentadas, retomamos las palabras de Paulo Friere (1981):

“Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible de comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de su lenguaje.” (p. 5 y 6)

Bibliografía

AA.VV (2010) *Nuestras palabras, nuestros significados*, en el marco del Proyecto En nuestras palabras. Un diccionario regional. Departamento Colón, Prov. de Córdoba: Escuela de Santa Teresa.

BARTHES, R., *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

BORNEMANN, E. (2004), *El libro de los chicos enamorados*, Buenos Aires, Alfaguara.

BORNEMANN, E. (1995) *Palabracadabra 1*. Buenos Aires: Alfaguara.

BRASLAVSKY, B. (2005) Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica en: *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CIRIANNI, G. (2006) *Abrepalabras*. Material destinado a la alfabetización de adultos. Buenos Aires: mimeo

FERNANDEZ, A. y otros; ROMERO, M.S. (dir.) (2005), *Te contamos de nosotros. Narraciones de Niños aborígenes salteños*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de Derechos Humanos Chaguar. También en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005286.pdf> [Consultado: enero de 2023]

FREIRE, P. (1981), La importancia del acto de leer, en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI. Disponible en:

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf> [Consultado: enero de 2023]

GASPAR, P. (2008) *Los chicos de Primero les contamos sobre la escuela. Proyecto de construcción de un mural. 1er grado*, en el marco del Proyecto Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Área Lengua, DEP, DGE, ME

GASPAR, M. y S. GONZÁLEZ y otras (2007) *Cuaderno para el aula. Lengua, 4º año / grado*. Buenos Aires: Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Ciencia y Tecnología.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001228.pdf> [Consultado: enero de 2023].

GASPAR, M. y S. GONZÁLEZ (2005). NAP. *Cuadernos para el Aula, Lengua 2*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación de Ciencia y Tecnología. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001211.pdf> [Consultado: enero de 2023].

GASPAR, M. y S. GONZÁLEZ (2005). NAP. *Cuadernos para el Aula, Lengua 1*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001160.pdf> [Consultado: enero de 2023].

GONZALEZ, S. (2011) Habilitar la palabra desde la alfabetización inicial. En: Madonni, P. y F. Zuberma, Revista *APORTES para la escuela primaria N° 4*, páginas 34 a 42. Buenos Aires: DNP, MEN.

GONZALEZ, S y M. GASPAR (2010) *Primeros días de clase. Una oportunidad para aprender a leer y a escribir*, en el marco del Proyecto Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Área Lengua, DEP, DGE, ME.

GONZALEZ, S. (coord.), GASPAR, M y L. OTAÑI (2004), *Curiosos de 1° y 2°* (libros y libretas). Buenos Aires: Longseller.

IGLESIAS, L. (1959). *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

ISOL (2015) *Abecedario a mano*. México: Fondo de Cultura Económica.

KAUFMAN, R y F. FRANCO, D. BIANKI (ilustración) (2015) *Abecedario*. Buenos Aires: Pequeño Editor.

MONTES, G. y E. TORRES (2005) *En el país de las letras. Donde crecen las historias* de Graciela Montes. Buenos Aires, Sigmar.

NOVARO, G. y otros (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Marzo, vol. 13, N° 036*. También en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003608.pdf> [Consultado: setiembre de 2022]

ORTEGA, J. (Coord. Editorial) y AA.VV. (2021) *Hacemos nuestro río*. México: Casa Gallina Edición. Disponible en: file:///C:/Users/gonza/Downloads/hacemos-nuestro-libro_El1K.pdf [Consultado: enero de 2023]

OTAÑI, L. (2018) *Anexo 1 ¡Qué maestros!* Ateneo N°1, Encuentro 1, Primaria, Lengua Primer Ciclo, Docentes. Buenos Aires: INFoD, Ministerio de Educación de la Nación.

OTAÑI, L. (2011) *Proyecto álbum personal*, en el marco del Proyecto “Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial”, Buenos Aires: Área Lengua, DNGE, MEN.

PORTA LÓPEZ, N. (Coord. General) (2021) *Leer abre mundos – Compartir la Colección Catálogo 2021 Nivel Inicial*. Plan Nacional de Lecturas. Buenos Aires Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/157718/leer-abre-mundos-compartir-la-coleccion-catalogo-2021-nivel> [Consultado: enero de 2023]

RAJSCHMIR, C. (2009) Video Luis Iglesias. El camino de un maestro. Buenos Aires.: INFOD, Ministerio de Educación de la Nación. En: <https://www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqlx0> [Consultado: 9 de Agosto de 2022]

Conversatorios 4 y 5

Alfabetización y textos literarios

Propuestas para las aulas 1 y 2

A cargo de la Mag. María del Pilar Gaspar

Alfabetización y textos literarios

Propuestas para las aulas 1 y 2

Parte 1: fue emitido el 19 de octubre de 2022

Está disponible en:

<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/647401120126024>

Parte 2: fue emitido el 9 de noviembre de 2022

Está disponible en:

<https://www.facebook.com/MinEducacionSFe/videos/5734577499898436>

La formación de lectoras y lectores incluye múltiples aristas: el desarrollo de habilidades que permiten el acceso autónomo a lo escrito, el desarrollo de la comprensión lectora, la puesta en juego de estrategias apropiadas según el propósito y las características del texto, el conocimiento de obras y autoras/es, el desenvolvimiento en bibliotecas, la participación en intercambios sobre los textos, el desarrollo de la afición y el gusto por la lectura como elección personal, entre otras. Estos y otros horizontes requieren la puesta en juego de variadas situaciones de enseñanza desde el inicio de la alfabetización. Para decirlo más concretamente: un enfoque equilibrado de la alfabetización inicial no pospone el acceso a los textos de calidad hasta tanto los/las estudiantes no alcancen ciertas habilidades básicas, sino que incluye situaciones de enseñanza que apunten al desarrollo de todos los saberes, considerando, por cierto, cuáles son dinamizadores del desarrollo, es decir, nodales en cada momento, para abordarlos con mayor énfasis.

En este sentido, el punto de vista simple de la lectura, que establece dos grandes conjuntos de saberes puede ayudar a poner en su justo lugar el abordaje del sistema alfabético y de los textos. Esta perspectiva considera que para que niñas y niños aprendan a leer es necesario destinar tiempos específicos a la enseñanza de la lectura de palabras (todo lo que se ha trabajado en los apartados 2 y 3 de este cuaderno) y otros tiempos específicos al abordaje de textos (temática de este apartado).

Por otra parte, la lectura de textos en las aulas alfabetizadoras requiere que los/as docentes realicen una selección que permita que las chicas y los chicos se encuentren con temáticas, estilos, estructuras y objetos de lectura variados. Esto implica el abordaje de textos literarios y no literarios, por dos razones. Por un lado, porque es la forma en que cada una y cada uno encuentre aquellos materiales que les resultan más interesantes. Por otro lado, y para que puedan saber qué materiales son de su interés (en ciertos momentos de la biografía lectora), chicas y chicos necesitan avanzar en su conocimiento sobre qué diferentes experiencias y conocimientos se

vehiculizan a través de textos escritos, es decir, saber que habrá textos que les permitan aprender sobre el mundo real (por ejemplo, las enciclopedias, las curiosidades), textos que brindan orientaciones para actuar (los instructivos), textos que transmiten experiencias reales de los seres humanos (anécdotas, biografías), textos que crean mundos alternativos, que son un artificio en el que la palabra (y la imagen) tienen una función estética (los textos literarios en general). Es a partir de estos conocimientos (que se alcanzan al participar en situaciones de lectura y la explicitación) que podrán escoger qué leer en función de sus propósitos y sabrán cómo hacerlo. En este apartado, nos dedicaremos especialmente a los textos literarios.

Sin lugar a dudas, la lectura de cuentos y de poesías constituye la escena fundamental de las aulas alfabetizadoras. Y esto es así por diferentes razones. En primer lugar, los libros en general y la ficción en particular constituyen el mayor aliciente para aprender a leer. Quienes han disfrutado de muchas historias leídas por adultos sienten el deseo de apropiárselas, de vérselas a solas con los textos escritos y las imágenes de esos objetos estéticos que la literatura nos ofrece. Además de constituir el medio privilegiado para generar el deseo por aprender a leer la literatura (como plantea Teresa Colomer, 2002) nos permite ensanchar el mundo conocido, en tanto a través de ella asistimos a formas compartidas a través de las que la humanidad ha plasmado sus experiencias imaginarias; tenemos contacto con elementos simbólicos que la cultura ha decantado a lo largo de cientos de años; nos familiarizamos con diversas formas de decir, de narrar y de expresar; expandimos nuestra experiencia vital a través de los personajes; ampliamos las fronteras del entorno que recorreremos cotidianamente; y nos adentramos de manera reflexiva en las relaciones entre palabras e imágenes, que muchas veces las pantallas nos presentan de manera vertiginosa. En síntesis, la literatura provoca aprendizajes de diverso tenor, todos relevantes para la formación de lectoras y lectores.

Los libros álbum

Dentro del conjunto de libros y textos literarios, al menos en los últimos veinte años han cobrado vigor los libros álbum. Si bien su definición (como la de todos los géneros) es objeto de discusión entre especialistas, estos libros se caracterizan por su carácter multimodal: el texto verbal, las imágenes y diferentes rasgos del diseño “trabajan juntos” para la transmisión de significados (cabe señalar que también hay libros álbum sin texto verbal).

Del lado del/la lector/ra, entonces, resulta necesario atender a diferentes códigos que interpelan y desafían la construcción del sentido. En las aulas alfabetizadoras, su abordaje permite que las y los estudiantes que aún no leen de manera autónoma accedan de forma mediada al texto (a través de la lectura de la/el docente) y de manera directa a las imágenes (aunque esto no excluye la conversación sobre lo observado o su descripción oral, sino todo lo contrario). A la vez, *los libros álbum favorecen lecturas cuidadosas, reflexivas y atentas a los detalles, varias relecturas y*

múltiples intercambios, todos ellos rasgos centrales de una propuesta de lectura potente para el período alfabetizador.

Libros al alcance de todas y todos

Como se ha enfatizado en el conversatorio I, las bibliotecas institucionales y la del salón de clases ocupan un lugar central en el día a día escolar. Ambas deben contar con materiales disponibles, ordenados y exhibidos de manera adecuada: son estos rasgos los que incitan a mirar en detalle y a tomar un libro para explorarlo o leerlo.

En su libro *El ambiente de la lectura* (2007), Aidan Chambers presenta orientaciones sumamente interesantes sobre la exhibición de los libros. En caso de que haya estantes, es importante colocar algunos materiales de frente (con las tapas visibles): los lomos invitan menos y requieren de antemano el deseo de exploración. También se sugiere variar los libros exhibidos de manera semanal o quincenal: la “sorpresa” y el cambio son buenos alicientes para la atención. También pueden ser las niñas y los niños los responsables de alguna exhibición: se puede proponer que escojan mensualmente un libro que será colocado fuera del aula (para la comunidad), como el “Elegido del mes”. Para esta gran ocasión, es interesante producir colectivamente un texto promocionando el libro o narrando la experiencia de su lectura. También es recomendable contar con una mesa de libros, para que las y los estudiantes puedan manipularlos fácilmente y luego de un tiempo de exploración, escoger uno en particular entre todos, en parejas o individualmente. Las exhibiciones de los libros destacados pueden contener varios (tres, cuatro), con un rasgo en común (autor, tema, colección, estructura, personaje, etc.). Incluso pueden instalarse uno o varios canastos con “Los favoritos de...” (el maestro o la maestra, un chico o chica, otra persona de la escuela).

La exhibición tiene como propósito generar el deseo. Claro está que ese deseo necesita cumplirse. Por eso es importante generar frecuentemente situaciones en que las chicas y los chicos tomen los libros, los vean, los manipulen (y también otras en que vean a la maestra o al maestro hacerlo mientras comenta lo que está haciendo como lector o lectora). En esos momentos, no todos leen, miran, hojean lo mismo: cada una y cada uno toma un libro por su cuenta o en grupos o parejas.

Se sabe que en caso de no contar con experiencias previas, para muchos esta es una especie de salto al vacío, por lo que al comienzo es necesario destinar tiempos breves (o extender el tiempo previsto), plantear algunos interrogantes acotados al concluir la situación, y siempre, pero sobre todo cuando se instala esta escena, es muy importante que las y los docentes acompañen a todas/os y a algunas/os estudiantes en particular. A veces ese momento tiene como propósito hojear, mirar, leer. A veces puede ser punto de partida de una selección, por ejemplo, elegir lo que desean que la/el docente les lea, o lo que llevarán en préstamo a los hogares.

Estrategias para el abordaje de los libros en las aulas

Si bien todas las situaciones anteriormente descritas son sumamente importantes es en la lectura a cargo del maestro o la maestra en que se enseña a leer. Estas situaciones requieren una importante planificación, que no puede ser la misma para todos los libros.

No caben dudas de que cada texto contiene una suerte de protocolo de lectura implícito, en otras palabras, cada libro invita a ser leído de modos particulares, singulares, y a la vez compartidos con otros. Esto puede resultar paradójico, pero no lo es. Para ponerlo en otras palabras: desde el punto de vista del lector experimentado, no hay un método fijo y estricto para leer todos los libros, pero sí rasgos comunes que permiten capitalizar lo aprendido en cierta lectura para encarar la lectura de otros textos. Esta idea de un lector que siempre está aprendiendo a leer se plasma en el concepto de la lectura como mecanismo de autoaprendizaje, de allí que en la escuela es necesario leer mucho y variado, y de allí también la constatación permanente de que las y los estudiantes con más experiencias de lectura (en los hogares, por ejemplo), aventajan a los que cuentan con menos oportunidades. En este sentido...

Para que la escuela sea verdaderamente igualadora de oportunidades y garante de los aprendizajes, las y los docentes debemos seleccionar textos accesibles y a la vez desafiantes, y diseñar modalidades de lectura, actividades e intervenciones ajustadas a los saberes de nuestros y nuestras estudiantes, tensionando siempre hacia “más allá” de lo que en cierto punto del desarrollo pueden hacer solas y solos.

En las páginas que siguen, se presentan algunas propuestas de carácter general que se ilustran con algunos de los libros que el Ministerio de Educación de la provincia, a través de la Dirección Provincial de Educación Especial, ha entregado a las escuelas de la modalidad.

Cabe señalar que el abordaje de libros requiere, como cualquier situación de enseñanza, una planificación de largo plazo (la relación de cierto libro con la propuesta de enseñanza en su conjunto) y también de corto plazo, esto es, las previsiones para cierto libro en particular.

En estas últimas, ya desde hace mucho tiempo se plantea que es necesario desarrollar acciones antes de la lectura propiamente dicha, durante la lectura y después de la lectura; además, como se ha señalado, muchos libros merecen ser leídos más de una vez, de forma completa o algunos fragmentos o elementos seleccionados por su relevancia y potencialidad.

Maestras y maestros nos demos un tiempo para la lectura y relecturas del libro escogido o por escoger

Pero antes de encarar la tarea de planificar, es importantísimo que maestras y maestros nos demos un tiempo para la lectura y relecturas del libro escogido o por escoger, para apreciarlo en principio por sí mismo. Se trata de “leer como lectoras/es”: leer el título y darnos un tiempo para pensar en él, investigar algunos datos sobre los autores, mirar y leer la tapa y la contratapa, hojear, detenernos en la dedicatoria si la hay, considerar los colores, la tipografía, el tamaño, y por supuesto, el texto, su contenido y las formas particulares de decir, y diferentes aspectos de las imágenes. Esta lectura, que aprecia y analiza, evoca y reflexiona, tiene algo del orden de la intriga, en tanto leemos de forma interrogativa, atendiendo qué sucede en el libro, qué nos pasa cuando lo leemos y cómo está construido para que esa experiencia de lectura se provoque. Sin lugar a dudas, la lectura que realizamos las lectoras expertas y los lectores expertos no será la misma que la de las y los estudiantes. Sin embargo, es solo pasando por esa lectura personal que estaremos mejor preparadas y preparados para considerar cómo compartirlo y trabajarlo en las aulas. Por último, siempre es deseable leer y comentar con colegas: la literatura ofrece múltiples lecturas y casi siempre al leer con otros encontramos más posibilidades.

Las consideraciones reflexivas acerca del libro que vamos a compartir con nuestras y nuestros estudiantes se complementan con el ensayo. Podemos pensarlo así: el libro es nuestra partitura, nuestra voz es el instrumento. Y como todo buen músico, no iremos a la función sin haber practicado. Esto no significa que hay una sola forma de leer un texto (la interpretación de una misma partitura por parte de dos músicos distintos no es exactamente igual), sino que cada lector o lectora necesita encontrar su forma de leer un libro en voz alta, de hacerse cargo de la voz del texto que resuena en su interior. Las partituras incluyen silencios, en los textos también están: en la puntuación, en los espacios en blanco de la página, en el tiempo que necesitamos para mirar las imágenes, y también en los momentos en que hacemos una pausa para pensar y para dejar que lo que leemos nos atraviese. La lectura en voz alta es una estrategia de enseñanza, pero también un arte.

En este punto, es importante señalar que la metáfora anterior tiene un límite: leer en el aula no es realizar una función, porque las y los estudiantes no son un público. Nuestra lectura, entonces, requiere incluirlos de diferentes formas. En las aulas no leemos como se lee en los hogares antes de dormir: leemos porque estamos enseñando a leer.

Antes de la lectura propiamente dicha

Antiguamente, en las aulas, las situaciones de lectura a cargo del docente se iniciaban simplemente con el anuncio de que se leería un texto y la solicitud de atención. Hoy sabemos que

las lectoras expertas y los lectores expertos no nos zambullimos a la lectura comenzando por el principio para llegar al final, sino que destinamos un tiempo (muy breve) a prepararnos para leer, fijándonos metas y considerando de manera general el texto. De allí la importancia de comunicar para qué vamos a leer y de conversar sobre algunos aspectos antes de hacerlo.

Hoy sabemos también que, al leer, usamos nuestros conocimientos para realizar las inferencias apropiadas para comprender. Los textos escritos no lo dicen todo, sino que tienen informaciones implícitas: realizar inferencias supone justamente construir aquello que el texto no dice de manera literal. La cuestión, claro está, es que las chicas y los chicos conocen menos del mundo en general, y no siempre cuentan con los conocimientos previos para realizar ese proceso, por tanto puede ser que se pierdan, que no logren comprender, con la frustración que esto implica (metafóricamente: no comprender es quedarse afuera). De allí que...

En las aulas es importante crear un contexto que permita que las y los estudiantes cuenten con algunas informaciones relevantes para iniciar la lectura sobre terreno relativamente seguro.

Activar los conocimientos previos

Esto supone que la/el docente ayuda a activar los conocimientos previos necesarios para la comprensión antes de la lectura, por ejemplo:

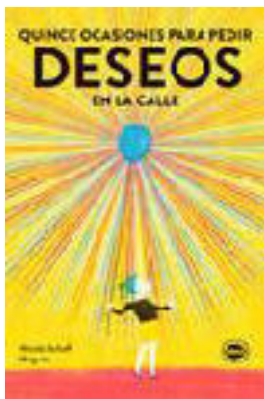
- Si se está desarrollando un itinerario de cuentos (textos vinculados por un aspecto común), se puede recuperar lo leído hasta el momento y plantear algunas particularidades del libro que se va a leer. Por ejemplo, si vienen leyendo cuentos con perros, y van a abordar *¡No!* de Marta Altés, puede no ser pertinente preparar a los chicos y a las chicas para que adviertan que cuando alguien narra nos adentramos en una perspectiva no siempre fiable, por ejemplo:

“Hoy vamos a leer otro cuento con perros. ¿Se acuerdan cómo eran los perros de los otros dos cuentos que leímos? ... En este libro, vamos a ver que la historia la cuenta el perrito. Este es un globo de diálogo, ¿qué le dicen al perrito? ¿Leemos para ver qué pasa?”

- Si sabemos que el libro cuenta con algún desafío importante y novedoso, se puede conversar y explicar alguna cuestión relevante para que chicas y chicos no se sientan perdidos. Por ejemplo, el hecho de que “una misma” situación puede ser narrada de diferentes maneras, como ocurre en *Voces en el parque* de Anthony Browne:

*“Vamos a leer este libro, que escribió e ilustró Anthony Browne.
Leamos el título: “Voces en el parque”. Claro, cuando uno va al parque suele haber varias personas, escuchamos un poco de lo que dicen.
Miren, acá dice Primera voz, sigo pasando las páginas y leo Segunda voz.
Debe ser que hablan diferentes personajes, cada uno con su voz.
Vamos a leer para ver quiénes hablan y qué nos cuentan”.*

- Si el libro incluye algún concepto poco usual, se puede aclarar y en caso de que sea posible, abordarlo desde las experiencias de las chicas y los chicos. Por ejemplo, qué es una “ocasión” en *Quince ocasiones para pedir deseos en la calle*, de Nicolás Schuff y Maguma:



*Miremos la tapa. Hay una persona y luz. ¿Por qué será? Les leo (mostrando lo que leo) Quince ocasiones para pedir deseos en la calle.
¿Qué es una ocasión? Una oportunidad para algo. Por ejemplo, cuando un futbolista está cerca del arco con la pelota, esa es una ocasión para meter un gol, una oportunidad para hacer el gol. Después, puede meter el gol o no meterlo. ¿Y un deseo? Claro, algo que queremos mucho.
¿En qué ocasiones pedimos deseos nosotros? A mí se me ocurre que, cuando apagamos las velitas en nuestro cumpleaños, esa es una ocasión para pedir deseos, o cuando atrapamos un panadero en el aire, esa es otra ocasión para pedir un deseo. Pero en este libro, hay quince ocasiones para pedir deseos. ¿Leemos para ver cuáles son esas ocasiones, esas oportunidades?*



Acá me parece que está la ciudad donde se van a pedir deseos. Vamos a ver...

Como vemos en los ejemplos, las tapas y contratapas, las guardas o las portadillas, muchas veces pueden ayudar a orientar esta conversación previa.

Cabe señalar que no estamos proponiendo que las chicas y los chicos digan qué piensan que va a suceder: la anticipación sobre el contenido de un texto *no* es una buena estrategia para lectores novatos. Las y los lectores iniciales suelen aferrarse a las primeras ideas. Por eso, alentar a que las expresen no ayuda, puesto que deben “volver para atrás” sobre esas primeras impresiones, cosa que les resulta muy difícil. Pero sí es interesante observar las tapas con detenimiento para ayudar a activar los saberes previos. Esto implica entonces, un cuidadoso análisis previo de la/el docente para prever cuáles son esos saberes y de qué forma los elementos iniciales del libro pueden ayudar a hacerlos emerger. En muchas ocasiones, estos elementos se presentan de forma más elusiva. Por ejemplo, la tapa y la portadilla despojadas y etéreas de *Una niña con un lápiz*, de Federico Levin y Nico Lasalle, nos anuncia de alguna forma que nos vamos a instalar en un espacio inicialmente vacío, por lo que se puede leer el título y comentar que los trazos parecen hechos a lápiz, para luego conversar brevemente sobre lo que pasa en una hoja en blanco cuando comenzamos a escribir o dibujar.

La lectura dialógica: fundamentos y aspectos a considerar

Ya hemos señalado que las/los lectoras/es expertas/os no comenzamos por el principio, seguimos leyendo y llegamos al final. La lectura es un proceso activo, y por eso a veces nos detenemos, nos preguntamos, volvemos para atrás, releemos, variamos la velocidad; como pensamos mientras leemos y vamos monitoreando lo que nos pasa, tomamos estas u otras decisiones. Cuando las/os lectoras/es novatas/os escuchan a otro leer, no tienen evidencia de estas acciones, puesto que son internas. De allí la relevancia de que la o el docente a veces se detenga y comente, es decir, se muestre como lector/ra que piensa mientras lee. Por otra parte, los lectores y las lectoras con menos experiencias pueden perderse frente a una palabra desconocida, una expresión difícil, una idea que requiere realizar una inferencia, una figura retórica opaca, una relación causal que no lograron advertir por su cuenta. Y como no comprenden, a veces “se desconectan” de la situación de lectura:

Uno de los placeres de la lectura es comprender lo que está sucediendo y estar atentos/as a lo que va a suceder, como suspendidos por la historia.

En síntesis, la lectura dialógica es fundamental para los lectores y las lectoras principiantes (y por qué no para quienes tienen más experiencias) porque ayuda a comprender, a sostener la atención y a participar de ciertos procesos mentales internos de las/los lectoras/es más experimentadas/os. Además, es una buena forma de pensar juntas/os. Una advertencia, sin embargo: las interrupciones deben ser moderadas, porque en caso contrario se pierde el hilo de lo que se está leyendo. Por eso, deben planificarse cuidadosamente, para no excedernos ni dejar a las chicas y a los chicos solos. Cualquiera de las dos opciones es contraproducente.

¿Cuándo interrumpir y comentar? En términos generales, cuando sin esa interrupción sabemos que pueden perderse. Podemos interrumpir para:

- ➔ Aclarar significados de palabras o expresiones relevantes para la comprensión global del texto, cuyo significado estimamos que nuestras/os estudiantes no conocen, o también cuando esas palabras o expresiones tienen más de un significado y el más usual no es el requerido por el texto; o metáforas, locuciones o frases hechas que podrían interpretarse de manera literal, incidiendo negativamente.
- ➔ Explicitar inferencias y conectar trozos de información que en el texto no aparecen claramente vinculados, acciones de los personajes con sus motivaciones (cuando estas no están explícitas).
- ➔ Reaccionar al texto, esto es, evidenciar lo que sentimos o pensamos de una situación particular de la historia o de una expresión particularmente hermosa.

La conversación después de una primera lectura

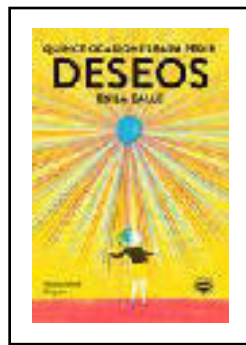
En el caso de las narraciones, la primera conversación, puede tener diversos propósitos. Con las niñas y niños más pequeños o con los grupos con menos experiencias de lectura, se prioriza la revisión global. La renarración, pues, es una forma relativamente sencilla y potente para volver sobre lo leído. Esto no implica contestar preguntas: sino ir ayudando a que cuenten, para recordar colectivamente o incluso para preparar cómo le contaríamos a otras/os (en casa, por ejemplo) el libro que hemos leído. En estas renarraciones puede ser que a veces sea necesario formular alguna pregunta, pero no de manera local, sino como trampolín para seguir narrando.

Con las y los estudiantes más grandes, o cuando la/el docente estima que no es necesario renarrar, la primera conversación ya puede tener otros tenores, otros propósitos, por ejemplo, compartir lo que pensaron a partir de preguntas generales, como: *¿Mientras íbamos leyendo el cuento, se imaginaban que iba a pasar esto? ¿Qué los sorprendió de esta historia? ¿Qué tiene de especial, de diferente este libro?*

También es posible ya apuntar a otras cuestiones, dependiendo del grupo, del texto y de las relecturas que la/el docente prevé: en este sentido, algunas de las claves presentes en el siguiente apartado también pueden ser puntapié para una primera conversación.

Las relecturas: claves para diseñarlas y estrategias para volver al texto

Cuando consideramos la lectura en profundidad de un libro álbum las relecturas son muy relevantes: permiten visitar lo que se disfrutó, ayudan a comprender mejor y también a encontrar nuevos sentidos, quizá inadvertidos en una primera lectura. La conversación tampoco se agota en una primera lectura, en una primera clase. Los textos se leen y se vuelven a leer (pero tampoco en exceso), con diferentes focos: recordar detalles (porque la primera lectura está orientada a la comprensión global), a buscar el sentido de una imagen o de una expresión con mayor profundidad, atar algunos cabos sueltos, opinar, escribir. Esto implica que no solo se relea en búsqueda de elementos fácticos (lo que se narra) sino también estilísticos (cómo se narra, se describe, se expresa, tanto en el texto verbal como en el visual). A continuación, se incluyen tres ejemplos de las variadas propuestas que se presentan en los conversatorios.



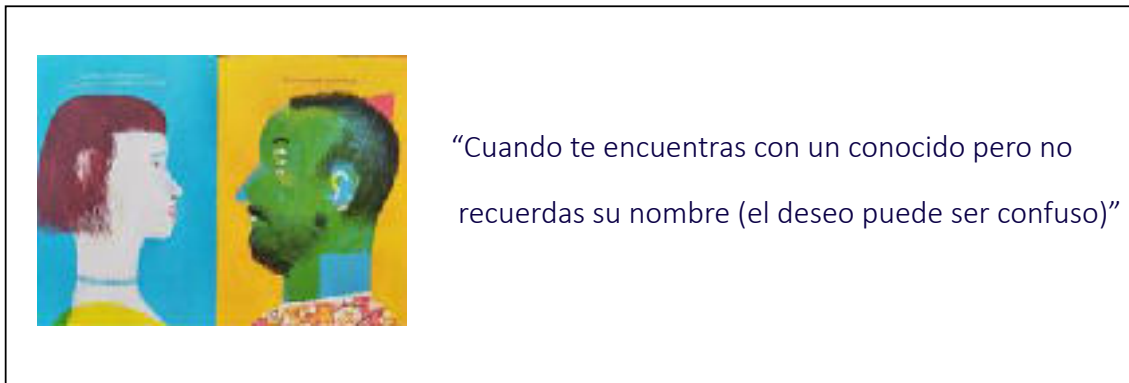
Aunque es claro que hay una relación entre las páginas par e impar de cada doble página de *Quince ocasiones para pedir deseos en la calle* (Schuff y Maguma), se puede volver sobre esto para pensar con mayor profundidad sobre dichos vínculos, es decir, entre la ocasión (página par) y el deseo (la página impar). Con algunos grupos, se pueden seleccionar algunas páginas, por ejemplo:



Cuando ves en una panadería un postre recién hecho (el deseo puede ser dulce)

¿Qué conexión hay entre lo que pasa (ves en una panadería un postre recién hecho) y que un deseo sea dulce?

Con lectoras/es más expertas/os, puede trabajarse sobre la totalidad de las dobles páginas. En este sentido, es importante tener en cuenta que la relación entre ambas a veces es difícil de explicar (esto es, encontrar las palabras para expresar ese vínculo) y admite varias posibilidades. También puede ser que la ocasión no resulte una experiencia vital de las y los estudiantes, aunque claro, la literatura siempre ayuda a advertir lo que hasta el momento no habíamos visto, porque desautomatiza nuestra relación con el mundo. Pongamos un ejemplo:



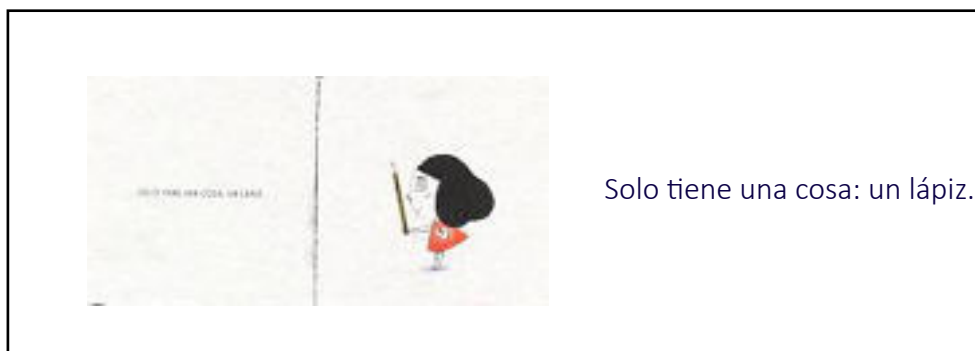
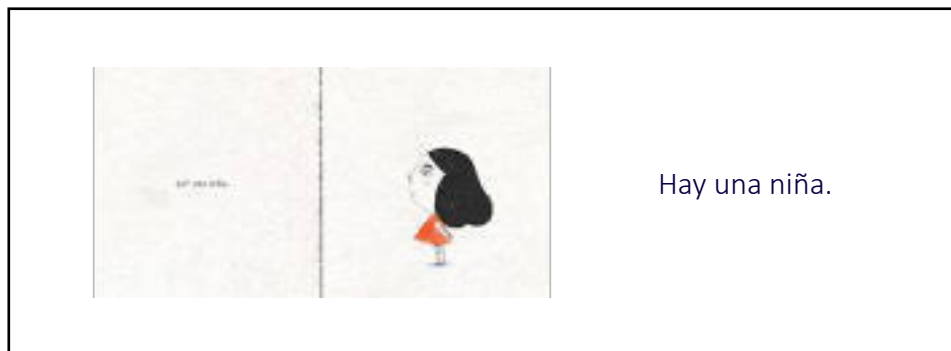
Esta situación (encontrarnos con alguien que sabemos que conocemos y no recordar su nombre) puede ser el punto de partida de interesantes conversaciones en las aulas para contar anécdotas (por ejemplo, en una fiesta con mucha gente o cuando comenzaron las clases, si no se conocían de antes). Seguramente será interesante que a esta ronda se sumen las historias de la maestra o el maestro, ya que las y los adultos somos más conscientes y tendemos más a recordar este tipo de situaciones.



Niñas, niños, adolescentes y jóvenes suelen disfrutar de mundos creados dentro de mundos, como sucede en *Una niña con un lápiz* (Levin y Lasalle). En este libro, la protagonista va teniendo necesidades o deseos y dibuja cada vez algo que le permite resolverlos. Una relectura del libro puede apuntar a recordar qué dibujó la niña y por qué lo hizo, cuestión que se puede consignar en un cuadro que incluya dos columnas, una con cada pregunta.

En esta relectura, la propuesta es simplemente releer para recordar mejor. Pero podemos dar un paso más: el hecho de que el libro tiene una estructura circular puede pasar desapercibido. Por eso, se puede proponer volver a leer lo que le lee la hermana mayor.

Luego, se puede preguntar si eso que lee la hermana les hace acordar a otra parte del libro, y leer el comienzo:



Esto puede llevar a descubrir y conversar sobre este cuento dentro de un cuento, que, podría empezar una y otra vez. ¿Y por qué no, invitar a leer jugando ese juego hasta que casi nos sepamos el libro de memoria?

82



Sin lugar a dudas, *El árbol de lilas* es una historia de amor, de búsqueda pero también de espera. María Teresa Andruetto comenta en una entrevista:

“La espera ha sido tradicionalmente un tópico femenino en la literatura universal. Es la princesa la que espera. Pero aquí salió de ese modo: hay un hombre que espera (¿por qué no?) y una mujer que busca. Tal vez eso haya sucedido en el relato, porque yo soy más una persona que busca que una persona que espera.” (2012)

En este sentido, puede ser interesante plantear la cuestión de la búsqueda y la espera a las y los estudiantes:

¿Qué hace el hombre? ¿Qué hace la mujer? ¿Y ustedes, qué opinan, qué hacen cuando desean algo o que pase algo: esperan, buscan?

Por supuesto, la respuesta a esta pregunta no es unívoca. Y en este sentido, permite justamente que aparezca el dichoso “a veces”, salpimentado de ejemplos, que pueden ser buen punto de partida para la escritura (individual, en parejas, colectiva), por ejemplo:

DESEAMOS / DESEO...
LO PUEDO BUSCAR DE DIFERENTES FORMAS:

También se pueden proponer escrituras de síntesis de la conversación:

Hoy conversamos:
Cuando deseamos algo, ¿es mejor buscar o esperar?
Algunos dijeron que...
Otros opinaron que...
Yo creo que...

Escribir a partir de lo leído

En las aulas, la escritura tiene diversos propósitos. En relación con la lectura de libros álbum es interesante considerar al menos dos posibilidades:

➔ La escritura sobre lo leído: nos referimos a propuestas como las que se presentan en el apartado anterior: en ellas se registra para recordar en detalle (por ejemplo, el cuadro de doble entrada para *Una niña con un lápiz*), se escriben conclusiones de conversaciones (por ejemplo, con la estructura propuesta para *El árbol de lilas*), entre otras posibilidades en las que se escribe para leer mejor, para comentar, para registrar.

➔ La escritura a partir de lo leído: nos referimos a producciones que parten de consignas en las que se toma lo leído como punto de partida para crear, para urdir nuevas ficciones y por qué no para aprender a escribir.

La escritura ficcional a partir de literatura hace confluír dos invitaciones: continuar habitando en cierta medida el mundo ficcional transitado en la primera lectura y “tomar prestadas” formas de

expresión para expandirlas, transformarlas, en definitiva, apropiárselas. Veamos dos ejemplos para el libro *Una niña con un lápiz*.

Una consigna acotada puede ser la de pensar una expansión de la historia. No estamos hablando de cambiar el final (consigna no recomendada), sino de imaginar una posible continuación.

*Esa noche, la niña seguramente logró quedarse dormida
luego de escuchar el cuento que le leyó su hermana.
¿Qué pasó a la mañana siguiente, cuando se despertó?*

También se puede plantear una propuesta más compleja, como producir un nuevo libro con un título similar, por ejemplo:

*Un niño con un pincel.
Una señora con una plastilina.
Un abuelo con una tiza.*

En este caso, el cuadro de los deseos y lo que dibujó la niña puede ser un buen insumo para planificar este nuevo libro creado conjuntamente, escribiendo entre todas y todos qué necesitaba el personaje y qué dibujó, para luego escribir.

En las dos propuestas anteriores, el producto final será un texto o incluso un libro. Pero las propuestas creativas pueden también desencadenar escrituras más acotadas. Por ejemplo, en el libro *El árbol de lilas*, cuando ella sale a buscar, se encuentra con varios hombres:

“En el Norte había un hombre con la voz quebrada.”

“En el Sur había un hombre con los ojos de agua.”

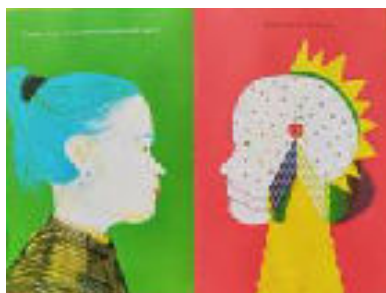
“En el Este había un hombre con las manos de seda.”

“En el Oeste había un hombre con los pies de alas.”

Luego de conversar sobre estas expresiones y sus sentidos, se puede proponer pensar nuevas alternativas, “jugando el mismo juego”, como “pies de algodón”, “pies de rocas”, “manos de humo”. Seguramente, primero se pueden pensar diferentes materiales y luego ir armando multiplicidad de combinaciones.

A modo de cierre

Para concluir, es interesante retomar la idea de que el propósito fundamental de la etapa alfabetizadora es que las y los estudiantes aprendan a leer y escribir de manera convencional y autónoma: solo así podrán, más adelante, leer por sí mismas/os cualquier material que seleccionen por propio deseo y usando la lectura y la escritura para aprender otros conocimientos que la escuela les ofrece. De allí que en las aulas se planifican actividades específicas para que se apropien progresivamente del sistema alfabético y avancen en la escritura y lectura de palabras, con palabras seleccionadas especialmente por el tipo de desafíos que suponen. La lectura de literatura constituye otro tipo de oportunidad para esas situaciones de enseñanza, a través de consignas en las que son las y los estudiantes quienes eligen las palabras y se dan el desafío de escribirlas solos o con el andamiaje de la o el docente. Por ejemplo, luego de conversar sobre las relaciones entre las ocasiones y los deseos en *Quince ocasiones para pedir deseos en la calle*, se puede elegir alguna doble página en particular, con foco en el deseo, por ejemplo:



Cuando ves en una panadería un postre recién hecho
(el deseo puede ser dulce)

¿Qué deseos pueden ser dulces?

Será interesante detenerse bastante a conversar: muchas veces suelen referirse a postres o tortas. Pero también caracterizamos como dulce a algo placentero, delicado, amoroso.

Interesante oportunidad para que luego de intercambiar, escriban una larga lista de deseos dulces.

Bibliografía

- CHAMBERS, Aidan. (2007) *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2002): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- GONCALVEZ DA SILVA, F (2012) entrevista a “María Teresa Andruetto”, recuperado de <https://www.pezlinterna.com/post/mariateresaandruetto> (consultado: enero de 2023)

Literatura infantil y juvenil

- ALTÉS, M. (2015) *¡No!* Buenos Aires: Calibroscoپی coediciones.
- ANDRUETTO, M (2006) T. *El árbol de lilas*. Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- BROWNE, A. (1999) *Voces en el parque*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- LEVIN, F. y N. LASALLE(2021) *Una niña con un lápiz*. Buenos Aires, Limonero.
- SCHUFF, N. y MAGUMA (2018) *Quince ocasiones para pedir deseos en la calle*. Buenos Aires, Limonero.

Para seguir abriendo puertas

Esperamos que este texto resulte efectivamente un aporte al logro del propósito principal: ofrecer una propuesta para la enseñanza integral de la alfabetización inicial que garantice la inclusión plena de las y los estudiantes.

En ese sentido, nos inspira el espíritu de la respuesta que el ya citado Luis Iglesias¹⁶ dio a la pregunta “¿Qué idea sintetiza su labor como maestro?”:

“La de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Eran inconcebibles el silencio y la quietud...”

También, invitamos a reavivar cotidianamente, en el seno de las escuelas, un trabajo colectivo que ponga en entredicho ciertas tradiciones, rituales y obstáculos que muchas veces impone la cultura escolar. Y que ello nos anime a rechazar, reformular y/o confirmar propuestas exitosas conocidas. También, a ensayar nuevas propuestas de enseñanza, siempre teniendo como horizonte la pregunta social y política acerca de cuáles son las funciones y efectos de la escuela. El filósofo italiano Antonio Gramsci¹⁷ enfatizaba la necesidad de que la alfabetización estuviese asentada en un proyecto ético y político que dignificara y ampliara las posibilidades de vida y de libertad de los seres humanos. Para él, en tanto control de habilidades específicas y formas particulares del conocimiento, la alfabetización debía constituirse en una precondition para la emancipación social y cultural. ¡Por el buen vivir!

¹⁶ En: “Luis F. Iglesias. El innovador”, entrevista realizada por Gerardo Cirianni en 2001. GIROUX, H. (1987) “Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política”. En Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós /M.E.C.

¹⁷ En: GIROUX, H. (1987) “Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política”. En Freire, P y Macedo, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós /M.E.C.



**DIRECCIÓN PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN**

**PROVINCIA
DE SANTA FE**