

ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y A ESCRIBIR EN PRIMER GRADO¹

Gabriela González Sandoval *

SÍNTESIS: Las estrategias instruccionales son elementos esenciales de la transmisión del saber-hacer profesional que permiten conocer los «quehaceres ordinarios de la clase» (CHARTIER, 2000). La investigación realizada gira en torno a la exploración de ese saber-hacer, y del modo en que el mismo se articula con las concepciones pedagógicas subyacentes. En este sentido, nos propusimos describir las estrategias de enseñanza que utilizan cuatro maestras de primer grado de una escuela primaria pública de gestión estatal y analizar sus concepciones de lectura y escritura. Se llevaron a cabo observaciones de las clases de lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos, además del análisis de los cuadernos del alumnado. Una de las conclusiones globales del trabajo es que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía anclada en lo disciplinario que se expresa en la visión homogeneizadora de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes. Palabras clave: estrategias instruccionales; alfabetización inicial; lectura; escritura; literatura.

189

ENSINAR (E APRENDER) A LER E A ESCREVER EM PRIMEIRO GRAU

SÍNTESE: As estratégias de instrução são elementos essenciais da transmissão do saber-fazer profissional que permitem conhecer os «quehaceres ordinários de sala de aula» (CHARTIER, 2000). A pesquisa realizada gira em torno da exploração desse saber-fazer, e do modo como este se articula com as concepções pedagógicas subjacentes. Neste sentido, propusemo-nos descrever as estratégias de ensino que quatro professoras de primeiro grau de uma escola primária pública de gestão estatal utilizam e analisar quais são suas concepções de leitura e escrita. Levaram-se a cabo observações

¹ El presente artículo ofrece los resultados de una investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el marco del programa «Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas», convocatoria 2008. Participaron como miembros del equipo de investigación, bajo la dirección de la autora, los docentes Prof. Lisa Monje, Alejandra Humeres y Julián Segovia, y las entonces alumnas del Profesorado de Educación Primaria Alicia Acuña, Teresita Mazzuchini y Carolina Yujnievich, del Instituto Superior Goya, provincia de Corrientes, Argentina.

* Profesora de nivel terciario y universitario en las siguientes instituciones: Instituto Superior Goya, Instituto Privado Superior «Pbro. Manuel Alberti», Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina.

de aulas de língua, entrevistas dirigidas a cada docente a aos diretores, ademais da análise dos cadernos dos alunos. Uma das conclusões globais do trabalho foi que a maior parte das estratégias de ensino analisadas mostram ressentimentos de uma pedagogia ancorada na disciplina que se expressa na visão homogeneizadora da realidade e no controle exaustivo das aprendizagens.

Palavras-chave: estratégias instrucionais; alfabetização inicial; leitura; escrita; literatura.

TEACHING (AND LEARNING) TO READ AND WRITE IN FIRST GRADE

ABSTRACT: The instructional strategies are essential elements of the professional know-how that allow us to know the «regular chores of the class» (Chartier, 2000). The investigation done revolves around the exploration of this know-how, as well as articulates with the underlying pedagogical concepts. In this sense, our purpose is to describe the teaching strategies used by four teachers working in first grade at a public elementary school managed by the state and analyse which are their reading and writing conceptions. Language classes observations, personal interviews with each teacher and manager, in addition to the analysis of the workbooks of the students were carried out. One of the overall conclusions of the work is that most of the analysed teaching strategies show remnants of a pedagogy anchored in discipline, expressed in the homogenising vision of reality and in the exhaustive control of learning.

Keywords: instructional strategies; initial literacy; reading; writing; literature.

1. INTRODUCCIÓN

Según Berta Braslavsky (2005), las estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente son el apoyo que necesitan los alumnos² para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica. Dichas estrategias constituyen elementos esenciales en la transmisión del saber-hacer profesional que permiten conocer los «quehaceres ordinarios de la clase» (CHARTIER, 2000, la traducción es nuestra). Observa A. M. Chartier que estos «quehaceres ordinarios» son saberes invocados pero ausentes en las investigaciones; forman parte de una realidad «supuestamente conocida, designada sin cesar pero no descripta, salvo incidental o indirectamente». El problema de la investigación realizada gira en torno de la exploración de ese saber-hacer, así como del modo en que el mismo se articula con las concepciones pedagógicas subyacentes.

² La no utilización de los dos géneros debe entenderse como una solución provisional para hacer más ágil la lectura del texto, y no como un uso sexista del lenguaje.

Nuestro objetivo general fue describir las estrategias instruccionales utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura por cuatro maestras de distintas secciones de primer grado de una escuela primaria pública de gestión estatal de Goya, provincia de Corrientes (Argentina). Los objetivos específicos apuntaron a analizar las situaciones de lectura y escritura que se incluyen en las clases de Lengua³ como parte de la propuesta alfabetizadora, con la atención centrada en las herramientas metodológicas empleadas por cada docente. En segundo lugar, buscamos reconocer las concepciones subyacentes en tales herramientas metodológicas, pues sin duda los supuestos tienen fuerte incidencia en la configuración de las prácticas.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de septiembre y diciembre de 2009 en el contexto de la escuela primaria antes mencionada. Se llevaron a cabo sistemáticamente observaciones participantes de las clases de Lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos de la institución, además del análisis de cuadernos de los alumnos.

Si un niño pedalea sobre una bicicleta estática pronto se cansará. Mientras que iría al fin del mundo si la bicicleta pudiera rodar de verdad.

Célestin Freinet

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN «PARTECITAS»

Las situaciones de escritura y lectura que tienen lugar en el aula se plasman en dos formas privilegiadas de registro de lo enseñado: el pizarrón y los cuadernos de los chicos. La unidad empleada para armar palabras y oraciones es la sílaba, que se usa una vez reconocida en los distintos referentes: carteles en soporte papel pegados sobre las paredes del aula, que muestran diversas palabras escritas en letras mayúsculas de imprenta que proporcionan a los chicos información segura sobre el sistema de escritura⁴.

Del análisis de los cuadernos se desprende que las actividades—luego de proponer la escritura del nombre propio de cada alumno y la distinción de las vocales— desde el primer mes de clase se orientan al reconocimiento

³ Entendemos por clases de Lengua no solo las del área de Lengua sino también aquellas de las distintas áreas curriculares, sosteniendo la idea de que todas están encargadas de desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los chicos.

⁴ En las aulas visitadas se observan referentes que incluyen los nombres propios de los chicos, los días de la semana y nombres comunes de distintos objetos que representan todas las letras del alfabeto.

de «partecitas» (sílabas). Por ejemplo, entre algunas consignas encontramos las siguientes:

Marzo	Separo y cuento partecitas.
	Utilizo las partecitas p[ara escribir] sus nombres.
	Coloco la partecita que faltan (sic).
Abril	¡A jugar separ[a]ndo partecita[s!].
	Separo en partecitas.
Mayo	Escribo lo que veo [y] separo en partecitas.
Junio	Con las partecitas formo palabras, etc.

Además, los cuadernos presentan fotocopias con oraciones o textos breves, en los que las palabras aparecen escandidas⁵ por el alumno, es decir, con las sílabas marcadas con una mecánica similar a la que tiene lugar en las situaciones de lectura en el pizarrón, luego de la escritura de palabras y oraciones. A partir del mes de septiembre, los chicos trabajaron leyendo/ escribiendo primero alguna palabra y luego una oración, con la colaboración de los compañeros y de la maestra.

192

Cuando un niño pasa al pizarrón a escribir una palabra o una oración, la maestra, a su lado, interactúa con él y con el resto de los niños: anima al alumno que está realizando la tarea; lee la palabra en voz alta cuando observa algún error en la escritura; compara distintas escrituras de una misma palabra para ayudar a descubrir el error; luego de la comparación, pone caritas alegres sobre la palabra bien escrita o caritas tristes en las que tienen errores; valida los aportes de otros chicos que colaboran con el compañero; alarga o pronuncia enfáticamente los sonidos para ayudar a descubrir la relación con el grafema pertinente o bien para ayudar al niño a descubrir alguna omisión; orienta en la búsqueda de pistas en los referentes del aula; induce al uso de signos de puntuación (por ejemplo, el punto al final de la oración); felicita al niño cuando termina de escribir.

Una vez que la oración queda escrita en el pizarrón en letras mayúsculas de imprenta y con guiones que separan una palabra de la otra, la docente va señalando las «partecitas» (sílabas), puntero en mano, mientras

⁵ Utilizamos la expresión *escandidas* para referirnos a la forma en que quedan marcadas las sílabas en las oraciones por la similitud que presenta este procedimiento con el de escandir en poesía, es decir, el de medir el verso, contar el número de sílabas de que consta.

toda la clase lee en voz alta, a coro. Acto seguido, también mostrando con el puntero o marcando con tiza, todos los alumnos de la misma fila⁶ pasan de a uno por vez a «leerla», silabeando. En una conversación informal con otra de las docentes, a partir de este tipo de situaciones, ella aclara: «Es importante para nosotros que el chico *sepa leer, sepa marcar*. Si no sabe leer, marca cualquier cosa» (las cursivas son nuestras).

Durante la clase no todos los alumnos participan para colaborar con el compañero que está al frente escribiendo en el pizarrón. Entre las conductas observadas podemos notar que, en ocasiones, algunos niños se aíslan al fondo del salón, varios juegan haciendo morisquetas y una niña que se sienta en un banco de adelante, cerca del pizarrón, bosteza.

Las sílabas («partecitas», «pedacitos») también son las unidades con las que se trabaja cuando los alumnos escriben y la maestra colabora andamiando el proceso; muchas veces, la intervención de la docente consiste en silabear (/ggga/), aunque enfatizando la pronunciación de la consonante antes de la vocal, o bien en requerir a los niños que busquen sílabas (iniciales, intermedias o finales) en distintos referentes que se encuentran a la vista en el aula, que los ayuden a escribir la palabra en cuestión.

3. TEXTOS Y PSEUDOTEXTOS EN EL AULA

A la par de las situaciones anteriormente descritas, también es posible observar la escritura de palabras y de oraciones –las que conforman textos–, esta vez mediante la puesta en práctica de por ejemplo una receta de cocina con el objeto de elaborar un texto instructivo⁷. En estos casos, el clima y la dinámica de trabajo son diferentes, en tanto las tareas generan mayor interés y significatividad para los chicos. Pero también puede advertirse en los cuadernos la presencia de pseudotextos, esto es, textos artificiales, que han sido especialmente preparados para enseñar una sílaba o una determinada letra del alfabeto.

⁶ Los alumnos están sentados en fila en todas las aulas. Las docentes aclaran que se adopta esa disposición en hileras debido a las precauciones que han debido tomarse por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de gripe A H1N1. No obstante, en el mes de octubre, las maestras ya comenzaron a proponer algunas actividades en pequeños grupos.

⁷ Entre las clases de textos trabajadas en las cuatro secciones se encuentran la receta de cocina, la historieta y la tarjeta de salutación o invitación. En el área de Ciencias Sociales, las maestras relatan los sucesos referidos a algunas efemérides como si fueran cuentos que luego se transcriben a las viñetas. Por razones de espacio, describiremos aquí solamente la situación que se desarrolla a partir de la preparación de tortas.

Una de las situaciones de escritura mencionadas en primer término se genera luego de la preparación de tortas fritas en el aula⁸. La docente crea un clima de expectativa y logra involucrar a los chicos con una conversación previa, a partir de la presentación de los ingredientes y del procedimiento de preparación de las tortas. En esta conversación aparecen los conocimientos culturales de los alumnos y se rompe la estructura rígida que caracteriza a otras interacciones, pues aquellos pueden iniciar las intervenciones con comentarios mientras se lleva a cabo la preparación: «La salmuera se usa para la muela; mi abuela me hacía cuando me dolía»; «¡Seño! ¡No tiene que ser muy finita la masa porque sale muy dura!»; «¡Seño, la torta asada se hace en la parrilla!»; «¡Ahí hacele un huequito!», «¡Sí, porque si no se hincha!»; «Seño, mi abuela cuando hace pascualina, le pincha con el tenedor».

Una vez que está lista la masa, se la llevan a la señora Itatí para que fría las tortas en la cocina. A continuación, la tarea de escritura en el pizarrón comienza por los ingredientes y continúa por el procedimiento. Para escribir los nombres de los ingredientes, la docente les pide a los chicos que recuerden qué fue lo que ella sacó en primer lugar. A medida que van diciendo las palabras, en orden, los alumnos pasan al pizarrón a escribirlas, para lo cual la maestra ofrece apoyos como los señalados en el párrafo anterior. Ella misma escribe luego el procedimiento de preparación en mayúsculas de imprenta, porque es el momento de la merienda, el que luego dos alumnos pasan a leer.

194

Otra docente, que junto con su grupo de alumnos había trabajado con la preparación de jugo de naranja, posterga la tarea de escritura del texto para la próxima clase. Al día siguiente, recupera con los chicos la memoria de lo trabajado, recuerdan qué ingredientes habían utilizado y en qué había consistido el procedimiento: ella coordina las intervenciones de los alumnos para organizarlas en un orden lógico y luego les pide que le dicten los pasos realizados a una nena del grupo que va escribiendo en el pizarrón.

Debemos señalar que en estas situaciones que toman un texto como eje de la actividad, las maestras prescinden de mostrarles a los chicos ejemplos de textos reales o al menos verosímiles. Si bien se organizan intercambios orales para construir la noción de las distintas clases de textos, estos no siempre son suficientes para que los alumnos tengan una idea clara y precisa de qué es lo que se les propone escribir.

⁸ Esta actividad en particular es compartida entre los chicos de primero y los jardineritos que fueron a visitarlos. La maestra explica que ello obedece a un proyecto de integración con el jardín de infantes.

Por otra parte, en los cuadernos de las secciones investigadas hemos encontrado la presencia de lo que llamamos pseudotextos, los que sirven para enseñar una sílaba o una letra del alfabeto en particular, por ejemplo: LA MAMÁ GALLINA PUSO / CINCO HUEVITOS / PA-PE-PI-PO-PU / SE VAN A LLAMAR. / ¡YA NACIERON LOS POLLITOS! / PA-PE-PI-PO-PU / SE LOS ESCUCHA PIAR. Luego de haber enseñado las cinco vocales, se van presentando las consonantes en un orden predeterminado, las que llevan a formar palabras mediante la combinación de sílabas.

También podemos incluir en la categoría de pseudotextos las frases alfabetizadoras que se proporcionan para que el alumno «ejercite lectura». Por ejemplo: TAREA-PARA-EJERCITAR-LECTURA: 1) EMILIA MIMA A LA MULA LOLA 2) AMALIA LEE EL MAPA 3) MIMÍ PELA EL POMELO 4) LE PIDO MIEL A MI MAMÁ. Dichas frases y/o textos breves son presentados en fotocopias y aparecen junto a unos dibujos que las representan. El alumno, además de haber relacionado con números las oraciones y los dibujos, ha marcado las sílabas de todas las oraciones, lo que nos indica el modo en que ha «leído».

4. ¿Y EL LUGAR DE LA LITERATURA?

En una ocasión, luego de ejercitar escribiendo oraciones en el pizarrón, la maestra anuncia a los niños que se van a trasladar a la sala de la videoteca a ver una película. Los chicos se muestran contentos, entusiasmados y bastante sorprendidos, lo que nos hace suponer que es probable que se trate de una actividad inusual. Las docentes y los alumnos de primer grado de dos secciones diferentes compartirán la clase. Ya en la videoteca –situada en la misma sala que la biblioteca escolar⁹– los alumnos se ubican sentados en filas que miran en dirección al televisor. Varios armarios que contienen libros alrededor de la sala están cerrados con candado.

En primer lugar, una de las docentes, parada al frente del auditorio de niños, lee una versión del cuento *Blancanieves* (Suseta, Colección Arlequín), en voz alta, en una sesión que no dura más de diez minutos, sin

⁹ La biblioteca de la escuela donde realizamos nuestra investigación tiene una matrícula total de inscriptos, en 2009, de 608 alumnos, con más de 900 ejemplares inventariados –sin contar los manuales escolares– así como también juegos didácticos y videos en formato DVD. Para el docente hay libros del área de la alfabetización inicial; para los alumnos, de literatura infantil, que fueron distribuidos en el marco de los Programas Plan Social Educativo y Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Respecto de los últimos, junto a muchos títulos de la Colección Buenas Noches (Editorial Norma), podemos mencionar varios de María Elena Walsh y Adela Basch, algunos libros álbum de Anthony Browne, entre otros de calidad literaria. Entre los textos no literarios, encontramos enciclopedias y diccionarios comunes y regionales.

iniciar con los niños ningún intercambio conversacional previo acerca del texto. La mayoría de los chicos escucha atentamente y observa los actos de lectura que realiza la docente: sostiene el libro abierto; dirige la mirada sobre las hojas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; da vuelta la hoja y vuelve a empezar con los mismos movimientos. La maestra lee de corrido, de pie frente al auditorio y sin mostrar las ilustraciones.

En un segundo momento, la colega de la otra sección interactúa con el grupo de niños induciéndolos con preguntas que buscan recuperar datos de la historia que escucharon. Luego del trabajo realizado de esa manera en torno del material escrito, se proyecta una versión fílmica en formato DVD del cuento que han escuchado. Las docentes aclaran que eligen una versión de video diferente de la del cuento leído para que haya mejores posibilidades de comparación en la interacción oral. Pero cuando finaliza la proyección, las preguntas que ellas realizan se refieren linealmente a lo que los chicos han visto, sin que haya remisiones al texto escrito.

Al día siguiente, en una de las secciones, la maestra comienza la clase diciendo «¿Se acuerdan del cuento que *miramos* ayer o no?» (la cursiva es nuestra). Y durante la interacción oral, en la que nuevamente aparecen preguntas cerradas incluidas en un extenso interrogatorio, la maestra introduce ideas moralizadoras, al tiempo que evalúa si los chicos estuvieron atentos al cuento que «miraron». Solo excepcionalmente ella se involucra, reflexionando sobre algún aspecto y dando su punto de vista a los chicos. Por último, pega en el pizarrón tres láminas con algunas escenas del cuento *Blancanieves* y propone pensar oraciones para conformar una secuencia narrativa. La clase continúa de una manera similar a la ya descrita.

196

Podemos notar, además, que si bien cada docente posee su biblioteca de aula, en el momento de hacer circular los materiales entre los niños existe una restricción impuesta por el tipo de letra, que ha de ser mayúscula de imprenta. Una de las docentes expresa que tiene especial cuidado en fijarse que esté editado en esa tipografía; de lo contrario, desde su punto de vista, los chicos no pueden leer.

Por otro lado, las maestras hacen prevalecer el cuidado por encima del uso del libro. Cuando en las entrevistas les preguntamos acerca de la existencia de algún sistema de préstamo de libros a los chicos, la respuesta fue que no se les prestan los libros de la biblioteca escolar sino los de la biblioteca de aula, que está conformada preferentemente por libros de texto. De esta forma, la literatura infantil no es un material al alcance de los niños, salvo a través de los textos incluidos en los manuales escolares, como tampoco es visible para las docentes, y un género con las potencialidades del libro álbum, por ejemplo, no es aprovechado porque ellas no lo conocen como tal,

como hemos podido comprobar que ocurre, en general, con los maestros en distintos circuitos de capacitación.

5. «LA LETRA CON SANGRE ENTRA»

Deletrear y silabear son procedimientos sostenidos por métodos cuya implementación dio origen a la expresión «la letra con sangre entra» (ZAMERO, 2008). Por otro lado, la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en las clases «fragmentada en pedacitos no significativos» (LERNER, 2001, p. 49).

En primer lugar, en las situaciones analizadas en el primer párrafo del apartado anterior, el uso del pizarrón coincide con lo que observa Ferreiro (1999, pp. 156-157) al concebir este objeto como «un espacio clausurado, cerrado y fuera de cualquier funcionalidad», un espacio «para poner algo que se quiere enfocar fuera de contexto». En este espacio se implanta una forma de deletreo que hace pronunciar la sílaba directamente, que se remonta al siglo XIX (BRASLAVSKY, 1997; CHARTIER, 2004). En una de las secciones, una de las maestras, luego de que el alumno silabea la oración, le pregunta si se anima a decirle «lo que dice» la frase. ¿Es consciente de que el niño puede no entender el significado de la oración por concentrarse en el silabeo, por eso le pide que «diga» la idea? Luego se dirige a toda la clase para que todos respondan a coro, pero sin silabear, «lo que dice» esa oración.

Por otro lado, se trata de tareas de escritura y lectura que dejan una huella, marcada con el puntero o con la tiza, y que, por lo mismo, son controlables para la maestra. Como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura (LERNER, 2001), se lee solo en el marco de situaciones que le permiten a la docente evaluar el desciframiento de palabras y oraciones por silabeo. Si bien la maestra es consciente del aburrimiento e indiferencia que se genera en el aula, propone este tipo de actividad porque considera que «es la única forma de que los chicos *fijen*», tal como ella lo manifestó en una conversación informal al finalizar una clase que observamos. Además, aunque se trata de una maestra novel, afirma que esta forma de ejercitar la lectura «le da resultado», vale decir, resulta exitosa en la enseñanza del código, pero no en la enseñanza de la lengua escrita.

Marcar, fijar, son términos que provienen de las prácticas de enseñanza observadas en las cuatro secciones de grado y del discurso de las docentes a cargo de estas. Dichos verbos nos remiten a operaciones que revelan una concepción mecanicista de la lectura, en la que la memorización cumple un papel primordial. Leer, en este sentido, es un ejercicio que

consiste en decodificar sílabas, prescindiendo del sentido del texto la mayor parte de las veces.

Desde la perspectiva del «modelo mental» (BRASLAVSKY, 1997), estas situaciones de lectura se limitan al nivel bajo, más elemental, de la decodificación. Yuill y Oakhillj (1989), citados por Braslavsky (1997, p. 6) sostienen:

[...] la escasa incidencia que tiene este nivel en la comprensión, ya que si bien la decodificación es necesaria, no es suficiente: existen lectores fluidos, es decir, que decodifican fácilmente pero no comprenden lo que leen mientras que, inversamente, algunos lectores que tienen tropiezos en la decodificación poseen, sin embargo, un buen nivel de comprensión.

Asimismo señala Braslavsky (2005, p. 76):

El esfuerzo inmotivado, compulsivo y sin vida de la etapa mecánica no crea en los niños el gusto ni la alegría que pueden estimular su creatividad para leer y escribir.

En segundo lugar, en lo que respecta a las situaciones presentadas en el segundo párrafo del análisis descriptivo, hemos notado ya que el clima de la clase se vuelve dinámico cuando la propuesta consiste en escribir textos con algún propósito concreto que permite que los chicos se impliquen en la tarea. Sin embargo, la falta de significatividad de los pseudotextos impide a los chicos comprender la funcionalidad de la lectura y la escritura como prácticas sociales y comunicativas; el propósito es que las «practiquen» como parte de la ejercitación escolar o de un «adiestramiento pragmático» (FREIRE, 1997, p. 43) en el desempeño de destrezas. En el trabajo con lo que llamamos pseudotextos, «tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad» (LERNER, 2001, p. 52).

En tercer lugar, la literatura es un contenido prioritario del proceso de alfabetización que se vincula con el derecho que tienen todos los niños de acceder a una de las manifestaciones del patrimonio cultural de la humanidad:

Porque los libros son enigmas a develar, contienen «secretos» de los que queremos apropiarnos, transforman nuestra mirada respecto del mundo y nuestra interioridad, nos permiten apartarnos por un momento de la premura del día y nos instalan en la intimidad. La lectura, bien lo sabemos, es una forma de felicidad (GASPAR y GONZÁLEZ, 2006, p. 63).

No obstante, las infrecuentes ocasiones de lectura de textos literarios nos llevan a dar cuenta de que en estas aulas de primer grado lo que prima en las estrategias de enseñanza es el control, y si todo está exhaustivamente

controlado significa que en la propuesta pedagógica no existe real apertura al espacio de disfrute y ensoñación que habilita la literatura. En las escasas situaciones de trabajo con textos literarios observadas, la literatura es concebida de un modo utilitario: sirve para seguir ejercitando escritura y lectura de oraciones en el pizarrón, con la misma modalidad de trabajo analizada más arriba, modalidad que atraviesa prácticamente todas las áreas curriculares.

Además, vemos que la conversación acerca del texto literario propuesto se halla al servicio de la verificación de la escucha de los niños que realiza la maestra. A lo largo del intercambio oral posterior a la lectura en voz alta del cuento, se despliega la estructura IRE¹⁰ (interrogación, respuesta, evaluación), que caracteriza la secuencia básica de instrucción, y ubica el control del discurso en la docente por ser ella quien inicia los temas, por ser la que pregunta y evalúa las respuestas de los alumnos. Esto nos remite a lo que Cucuzza y Pineau (2002) consideran como la escena fundante de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura argentina, la escena de lectura del *Requerimiento*. En la misma, según Pineau (2009, p. 14), «hay quien tiene el saber, quien viene a plantear la verdad al otro que solo puede aceptar y solo puede escuchar, no puede preguntar».

Como no todos los chicos participan, la maestra insiste en que a ella le gustaría «escuchar *la opinión* de todos, incluso de los chicos que están sentados al fondo». Sin embargo, los chicos en ningún momento son interpelados a dar su opinión, sino a responder a las preguntas de demostración (WELLS, 1988, p. 101) que piden una respuesta en forma de expresiones minimalistas, es decir, de una sola palabra o, a lo sumo, de una simple frase. El estilo asimétrico que se desprende de este modo de interacción reduce de manera efectiva la participación de los chicos y convierte una oportunidad para compartir ideas y sentimientos en un ejercicio de conjetura sobre lo que la maestra espera que le respondan.

En otros momentos, la conversación en el aula es más distendida. La misma maestra que interactúa con los alumnos del modo antes analizado, al comenzar sus clases suele darles participación a los chicos para que comenten espontáneamente aspectos relativos a su vida familiar, lo que crea una estructura de interacción diferente de la que caracteriza al seguimiento del cuento. Pero los libros nunca han sido objeto de conversación en el sentido que propone Chambers (2007, p. 12):

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras

¹⁰ La estructura de IRE fue descrita inicialmente por Hugh Mehan (1979) en su libro *Learning Lessons*, y por Sinclair y Coulthard (1975).

cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.

Por otra parte, el material escrito se halla desplazado a un segundo plano, en tanto se prioriza la actividad de haber mirado la película en un contexto de riesgo socioeducativo en el que visitar los textos escritos, releerlos, resulta primordial (HÉBRARD, 2006).

En cuanto a la restricción impuesta en la selección de textos editados en mayúsculas de imprenta por parte de las maestras, también puede señalarse la presencia de una concepción reduccionista. Según Braslavsky (2005, p. 176), la práctica de iniciar la lectura y la escritura con este tipo de letra es contradictoria con el criterio, que tiene gran consenso, acerca de la introducción del niño en la cultura de lo escrito en su forma legítima y no artificial. Curiosamente, la exclusividad del uso de la escritura en letras mayúsculas solo se encuentra en Argentina y en algunas regiones circunscriptas de América Latina. Las docentes seleccionadas para esta investigación señalan que tanto el uso de este tipo de letra como el de los guiones para separar palabras obedecen a un criterio institucional establecido para primer grado. Por su parte, Gaspar y González (2006, p. 25) sostienen:

200

En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder.

En definitiva, la literatura está relegada en estas aulas, en tanto se halla sometida al rigor de las prácticas de la lectura como ejercitación, las que no contribuyen a la construcción del lector literario. Esto último muchas veces comienza teniendo lugar en el jardín de infantes, pero resulta un esfuerzo que tiende a diluirse en primer grado ante el predominio de las concepciones mecanicistas en la enseñanza de la lectura.

6. LOS QUEHACERES COTIDIANOS DE LA CLASE

Existe gran consenso (SOLÉ, 1995; IRA, 1998; FERREIRO, 1999; BRASLAVSKY, 2005; GASPAS y GONZÁLEZ, 2006; FERNÁNDEZ, 2010, entre otros) en que la enseñanza tendiente a la formación de lectores requiere del contacto con los libros, la frecuentación de la biblioteca escolar, de ser posible la consulta en otras bibliotecas de la comunidad y la exploración de librerías. Si bien la biblioteca de la escuela dispone de buena diversidad y calidad de materiales, de las entrevistas con las maestras y de las observaciones realizadas se desprende que no está instituida la práctica de visitarla;

tampoco la biblioteca ambulante con que cuenta la institución es llevada al aula para que los chicos puedan explorar los libros con libertad, manipularlos, curiosear, escoger algunos y mirar sus imágenes, descubrir que forman parte de una colección o que pertenecen a un autor del que existen varios títulos en la biblioteca..., «saberes que no se transmiten declarativamente y que conforman, junto con otros, lo que Hébrard ha dado en llamar la cultura de los libros» (GASPAR, p. 2010).

Las prácticas tradicionales permiten a los docentes resolver problemas de organización del trabajo: mantienen a los alumnos ocupados en tareas que tienden a nivelar (homogeneizar) y que dejan una huella, controlable posteriormente (CHARTIER, 2004). Por el contrario, la idea de llevar a los chicos a la biblioteca para que estén en contacto con libros (los exploren, los lean o escuchen leer a la maestra) «perturba» a los docentes (FERREIRO, 1999) porque se trata de tareas menos controlables que, desde una perspectiva que no toma en cuenta los conocimientos sobre la escritura como una de las dimensiones fundamentales de la alfabetización inicial, representan una pérdida de tiempo o un obstáculo para avanzar con el objetivo de la apropiación del código.

Por otro lado, las maestras en torno a cuyas estrategias de enseñanza giró la investigación son conscientes de la situación de pobreza y vulnerabilidad socioeducativa en que se encuentran sus alumnos, pero entendemos que la ausencia de la dimensión político-pedagógica en su visión de la alfabetización (DUSSEL y SOUTHWELL, 2010) y el predominio de concepciones reduccionistas de la lectura y la escritura les dificulta posicionarse como mediadoras de la cultura escrita, así como percibir plenamente la enseñanza como acción intencional de transmisión cultural.

Hemos comprobado que las situaciones de lectura mediatizadas, a cargo del docente (BORZONE, 1994; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006), son muy infrecuentes, y las de escritura colectiva o de dictado al maestro (BRASLAVSKY, 2005; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006) prácticamente nulas, a diferencia de lo que proponen los materiales curriculares disponibles en la institución. Los conocimientos vinculados con la escritura como patrimonio cultural están poco presentes pese a que, como ya hemos dicho, en la biblioteca escolar hay libros de literatura infantil a los que los alumnos podrían tener acceso, explorar e interactuar a diario con ellos. La literatura queda así desvirtuada, sometida al rigor del código y de la disciplina, y las escasas versiones de los cuentos clásicos que se utilizan en algunas clases, más que leídas de los libros son «miradas» en la pantalla del televisor.

También hemos podido reconocer estrategias instruccionales que son más abiertas a las disposiciones culturales de los alumnos, que buscan tomar

algunos tipos de texto como unidades de enseñanza, que logran involucrar a los chicos a través del juego o de algunas conversaciones con las docentes, que proponen formas de interacción grupal entre los alumnos y formas de andamiaje por parte de las docentes en el proceso de escritura. Sin embargo, en general, tales estrategias no forman parte de una propuesta equilibrada y sistemática, sino que aparecen en forma ocasional, como pretendidas herramientas metodológicas acordes con la normativa curricular actual.

Vigotsky (1979, p. 177) sostiene que «la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida». Por el contrario, de acuerdo a lo observado, la escritura se enseña en el aula, muchas veces en el pizarrón, como una habilidad motora que consiste en aprender a codificar palabras antes de pasar a la escritura de oraciones descontextualizadas y de textos cortos. En tal sentido, las prácticas de la mayoría de las situaciones analizadas no despiertan la necesidad de leer y escribir en los niños, sino que los llevan a la apropiación fragmentaria y arbitraria del código, sin que se favorezca una relación con verdaderos portadores de la cultura escrita; así, los alumnos no logran comprender de qué se trata leer y escribir como prácticas culturales complejas.

202

Señalamos que algunos apoyos que las maestras ofrecen en la enseñanza de la escritura y revisión de palabras, aunque son prácticas inscriptas en diferentes paradigmas, no dejan de ser pertinentes como estrategias de colaboración, en tanto se trata de acercar a los niños al sistema de escritura. Adherimos fuertemente a que el conocimiento de este último y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura requieren enseñanza explícita y reclaman la presencia activa del docente. Lo que para nosotros es cuestionable es que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se proponga, en la mayor parte de las clases observadas, como una habilidad motora –lo suficientemente ajena como para que la mayoría de los chicos la sienta como sinónimo de aburrimiento o de carga abrumadora, según se desprende de las clases observadas– y que además se produzca en forma descontextualizada, es decir, sea reducida a un ejercicio. Si bien estamos de acuerdo en que la programación escolar requiere situaciones de descontextualización, no resulta adecuado que la enseñanza de la escritura se limite al nivel ejecutivo (COLOMER y CAMPS, 1996).

7. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El trabajo realizado pone en evidencia que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía

disciplinadora que se expresa en la visión homogeneizante de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes. Que los docentes controlen su actividad no es un problema en sí mismo, porque es una operación inevitable. El problema reside, como dice Hlebowitsh, citado por Feldman (2010), en la naturaleza del control y en la orientación que se procura imprimir a la actividad mediante su ejercicio.

Las concepciones reduccionistas de la lectura y la escritura son determinantes en las prácticas de las cuatro secciones de primer grado investigadas. La lectura se presenta como una ejercitación mediante la cual se identifican unidades no significativas como las «partecitas» (sílabas), después de leer palabras y oraciones, las que se van marcando en el descifrado como un indicador de que el alumno sabe leer. Es la marca que va dejando el alumno en el soporte del cuaderno o del pizarrón, debajo de cada sílaba, la que le da la pauta a la docente que ese niño «sabe leer»¹¹. Se trata de una concepción de lectura mecánica que prevalece en las distintas situaciones analizadas y que nos conduce a la idea de que leer es sinónimo de marcar. El desarrollo de la lectura como un mecanismo o ejercitación nos remite a una «problemática centrada en la cuestión del primer aprendizaje, pues no se imagina que el acto de leer pueda ser otra cosa que esa técnica que se aprende en algunos meses» en los grados inferiores (CHARTIER y HÉBRARD, 1994, p. 553).

La escritura se enseña como una habilidad motora, sin que se ofrezcan oportunidades para que los niños la experimenten como un «proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad» (GASPAR y GONZÁLEZ, 2006, p. 22). Por consiguiente, las prácticas de la mayoría de las situaciones analizadas no despiertan la necesidad de leer y escribir en los niños, sino que los llevan a la apropiación fragmentaria y arbitraria del código, sin que se propicie una relación con verdaderos portadores de la cultura escrita. La escritura se concibe como un «código de transcripción» y su aprendizaje como la «adquisición de una técnica» (FERREIRO, 1999).

En general, las situaciones de lectura y escritura reducen la idea de leer y escribir al desarrollo de una técnica para decodificar y codificar sílabas, sin que los niños tengan contacto asiduo con libros o textos que les resulten interesantes, es decir, con verdaderos portadores de la cultura escrita. En este sentido, dos de las tres grandes dimensiones de saberes de la alfabetización inicial (BORZONE, 1994; GASPAR y GONZÁLEZ, 2006; GONZÁLEZ, 2010) –los

¹¹ La expresión figura entre comillas porque fue utilizada por la docente en una de las situaciones de observación de una clase durante el trabajo de campo.

conocimientos sobre la escritura y sobre los textos orales y escritos— se hallan excluidas sistemáticamente de la propuesta pedagógica.

En otras palabras, el énfasis está puesto en la apropiación del código —lo que no equivale necesariamente a la enseñanza del sistema de escritura— y, en tal sentido, el proceso no se desarrolla de manera adecuada, con el equilibrio que supone lograr la articulación de los conocimientos y habilidades que tienen que alcanzar los alumnos en su alfabetización inicial. Tanto respecto del proceso de enseñanza de la lectura como del de la escritura, se observaron escasas situaciones en las que el docente haya actuado como mediador, es decir, haya recurrido a estrategias instruccionales como la lectura en voz alta o la escritura colectiva.

En definitiva, es necesario que desde la escuela y desde el ámbito de formación docente nos interroguemos acerca de los alcances de la enseñanza de la lectura y la escritura en los quehaceres ordinarios de las clases. Plantearnos preguntas del tipo «Esto que enseño (y la forma en que lo enseño), ¿es válido?, ¿ayuda a las personas en su desarrollo?, ¿es éticamente sostenible?» (DAVINI, 2008, p. 17), puede ayudarnos a resaltar el diálogo con la práctica. Plantearnos este tipo de preguntas desde la investigación también nos llevará a considerar que en los espacios de formación no solo tenemos el desafío de colaborar con los maestros y futuros maestros en encontrar las vías para la transmisión de la cultura letrada sino, fundamentalmente, la enorme responsabilidad de hacerlos partícipes plenos de la misma (GASPAR, 2010). Podemos afirmar que, tanto en el contexto de la escuela primaria investigada como en el del instituto de formación docente donde ejercemos, nos encontramos ante una situación de doble desamparo cultural: por un lado, el desamparo de los niños y, por otro, el de los maestros y futuros maestros. Nos referimos al desamparo de haber sido excluidos de los libros, en el sentido en que lo afirma Daniel Pennac (1993, p. 145): «Ser excluido de los libros, incluso de aquellos de los que podríamos prescindir, es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad». Es imperioso, entonces, trabajar con los docentes y futuros docentes para que ellos mismos puedan expandir sus proyectos personales de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

BORZONE de MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

BRASLAVSKY, B. (1997). «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer en Argentina? (desde 1810 hasta 1930)». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 18, n.º 4. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf.

- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. Buenos Aires: FCE.
- CHARTIER, A. M. (2000). «Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação». *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n.º 2. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>.
- (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. Buenos Aires: FCE.
- y HÉBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- CUCUZZA R. (dir.) y PINEAU, P. (codir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2010). «La docencia y la responsabilidad política y pedagógica». *El Monitor de la Educación*, n.º 25, pp. 26-29. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. G. (2010). «Alfabetización y literatura», en *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica 2009-2010*. Buenos Aires: INFD, pp. 27-40. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002858.pdf.
- FERREIRO, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- FREINET, C. (1996). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- GASPAR, M. P. y GONZÁLEZ, S. (2006). *Lengua 1. Primer ciclo EGB / Nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (Serie Cuadernos para el aula). Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf.
- GASPAR, M. (2010). «Enseñar a leer en la escuela primaria». Clase virtual n.º 4, correspondiente al Módulo 2 del Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GONZÁLEZ, S. (2010). «Los saberes de la alfabetización inicial», en *De la pérdida del método a la recuperación de la enseñanza*, pp. 3-4. Módulo presentado en las Jornadas de Actualización Docente realizadas en el Instituto Superior Goya.
- HÉBRARD, J. (2006). «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela». Conferencia pronunciada en el Encuentro con Lecturas y Experiencias Escolares, organizada por FLACSO Argentina. Disponible en: http://blogs.flacso.org.ar/claudiapeirano/files/2009/09/conferencia_hebrard_12082006.pdf.

- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) y NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (1998). «Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños». *The Reading Teacher*, vol. 52, n.º 2.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PINEAU, P. (2009). «Historias del leer y el escribir». Cuarta clase de la Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Disponible en: www.catedraalfabetizacion.blogspot.com.
- SOLÉ, I. y GALLART, I. (1995). «El placer de leer». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, n.º 3, pp. 2-8. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- WELLS, G. (1988). «La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela». En J. C. COOK-GUMPERZ (comp.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, pp. 85-108.
- ZAMERO, M. (2008). «Alfabetización inicial: el diálogo entre materiales curriculares y propuestas metodológicas». Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Didácticas Específicas, organizado por el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), 18, 19 y 20 de junio, Provincia de Buenos Aires.
- (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Buenos Aires: INFD. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf.