

Tensiones entre las prácticas pedagógicas y las concepciones sobre alfabetización en el primer ciclo de EPB

Autor: Erika Maidana

Procedencia: Universidad pedagógica Nacional (UNIPE) Dto. De Artes y Humanidades

E-mail: erika.maidana@unipe.edu.ar

Mesa 14: Enseñanza del español y didáctica de la lengua y la literatura en la formación docente universitaria.

Palabras clave: Lengua, alfabetización, fracaso escolar, políticas curriculares y trabajo docente.

Introducción: ¿Por dónde comenzar?

Las prácticas de lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela primaria son parte de un intenso debate en los últimos tiempos. Muchos docentes creemos tener en claro qué es leer y qué es escribir en la escuela primaria. Pero, ¿realmente sabemos cómo enseñar a leer y escribir?, ¿cómo desarrollar propuestas pedagógicas que resulten significativas, útiles y le permitan a los niño/as apropiarse de las prácticas sociales de la oralidad, la lectura y la escritura en las que interviene “la lengua”?

En el presente artículo se pretende dar conocer las indagaciones que hemos realizado, en el marco de un trabajo de investigación¹ titulado: “Tensiones entre las prácticas pedagógicas y las concepciones sobre alfabetización en el primer ciclo de EPB”, allí se observaron las prácticas de enseñanza que realizan los docentes del nivel, y las dificultades que se presentan en torno a cómo hacer para que los niños logren leer y escribir en el aula.

Las situaciones que se describen han sido observadas dentro una institución de educación primaria que cuenta con un plantel de docentes estable con un recorrido amplio en primer ciclo, acompañado de proyectos en alfabetización revisados anualmente bajo las prescripciones que emanan del Diseño Curricular para la Educación Primaria (en adelante, DC) y de los proyectos de la Provincia de Buenos Aires, en la cual se han registrado el trabajo dentro de las aulas durante los espacios de interacción, recepción y concreción, de

¹ Trabajo final integrador (2017) para acreditar la carrera de la Licenciatura en Enseñanza de Las Prácticas de Lectura y Escritura, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional.

los niños de 3° año de EGB con respecto a las tareas diarias, dando una visión diagnóstica (preliminar) acerca de cómo han trabajado en los primeros dos años con las propuestas de sus docentes dentro de lo que se denomina “unidad pedagógica”.

Podemos decir que, año a año, en 3° grado durante la etapa de adaptación (primera parte del ciclo lectivo) se registra, a través de la participación de los niños en los trabajos en clase junto con las evaluaciones diagnósticas, un número reducido de alumnos que pareciera tener dificultades para leer de manera autónoma; existen otros casos donde la lectura en voz alta resulta ser “vacilante”. A su vez, se observan niños que demuestran tener inconvenientes para comprender consignas escritas o desarrollar respuestas a preguntas concretas, lo que pone en evidencia que la lectura no es una actividad fácil de llevar a cabo en las aulas; es decir, a los niños se les dificulta la comprensión de aquello que se ha leído varias veces, así sea a través de *la lectura por sí mismo*, con ayuda o *a través del docente*.

Para poder avanzar en el tratamiento de estas observaciones nos proponemos configurar nuestro objeto de estudios desde la perspectiva del enfoque etnográfico, para lo que tomamos los aportes de Elsie Rockwell (2009) partiendo del análisis de aquellos elementos documentados y lo no documentado que nos permitan descubrir qué miradas se prescriben dentro de estas prácticas pedagógicas, cómo se desarrollan y qué relación tienen con los diagnósticos deficitarios que creemos que circulan no solo en nuestra escuela, sino en otras del gran Buenos Aires. Todo esto con el propósito de arribar hacia algunas conclusiones que nos permitan allanar y comprender el panorama de abordaje en el proceso de alfabetización desde una perspectiva social, cultural e histórica de visión más amplia.

El objeto de investigación, que hemos acuñado, se centra en el análisis de las prácticas de enseñanza de la Lengua, en la que se indagó sobre qué entienden los docentes por prácticas de lectura y escritura.

Creemos que parte de la problemática deviene de aquellas propuestas pedagógicas promovidas, desde el área de Prácticas del Lenguaje, las mismas ponen en evidencia el desempeño concreto de los alumnos y, según nuestra hipótesis, la falta de claridad en los modos de entender y comprender qué es alfabetizar en el primer ciclo podría ser la resultante de este proceso. De acuerdo a lo mencionado se observan las propuestas para alfabetizar, vinculadas al desarrollo de actividades que tienen que ver con la lectura y la escritura, pero que no ayudan a que el niño *“lea o escriba por sí mismo”*, por el contrario, estas acciones generan diversas dificultades a pesar del trabajo docente.

Un poco de contexto.

Entender de dónde venimos para comprender hacia dónde vamos.

En las últimas décadas del siglo XX, muchas de las actividades que ingresaban a las aulas provenían de aquellos modelos hipotéticos, que se traducían luego en propuestas didácticas, inmersión lingüística de los '80 y cognitivismo de los '90, con forma procedimental estandarizada, "a modo de receta" que, al aplicarse, validaban y legitimaban la labor docente.

De acuerdo con Riestra (2010), durante el año 1996 las transposiciones didácticas que se realizaron provenían de las divulgaciones científicas hegemónicas, con referencias disciplinares difusas, como ocurrió con algunos conceptos de sociolingüística, el análisis del discurso, la psicología cognitiva y la descripción de tipologías textuales, sin profundizar en los fundamentos teóricos de base. Fue así como el enfoque psicogenético en el nivel primario se complementó con los enfoques cognitivistas; de esta forma coincidieron en poner el acento en el conocimiento individual del sujeto que aprende.

En la actualidad, en el marco de la ley 24.195 encontramos que se generan cambios desde la elaboración de los DC donde se prescribe el trabajo docente desde alguna de estas líneas teóricas sobre alfabetización, como por ejemplo la "conciencia fonológica" o la "psicogénesis" ambas perspectivas se instalan con su producción didáctica específica.

En relación a la prescripción curricular para el área en la provincia de Buenos Aires, hay que señalar que no sólo presenta un cambio de denominación del área de "lengua" por "prácticas del lenguaje", sino que se ha realizado una reformulación en el planteo de estas prácticas.

Lo central en esta prescripción metodológica, que excluye a otras líneas teóricas, es que realiza un desplazamiento del objeto de enseñanza, provocando que ya no se enseñe la "Lengua" como se sugiere en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios): oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua como sistema y norma, sino como "Prácticas del Lenguaje" (el quehacer del lector y el escritor). Es por eso que consideramos pertinente cotejar las voces de los actores docentes para poner en evidencia aspectos ocultos acerca de la enseñanza de la Lengua en la escuela.

Lineamientos curriculares y trabajo docente.

Para entender cuáles y cómo son las dificultades que podemos advertir en las propuestas pedagógicas de lectura y escritura que desarrollan los docentes en las escuelas primarias, tendríamos que revisar las prescripciones generales que emanan del DC ya que se espera que los maestros tomen conocimiento de dichos dispositivos que allí se prescriben para “evitar el fracaso” en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura.

Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación primaria se encuentran orientadas por el DC para cada nivel, de manera que algunas de las cuestiones que se tratarán en este artículo provienen de preocupaciones surgidas en el cotidiano escolar, al confrontar las prácticas de enseñanza reales con la prescripción del área de Prácticas del Lenguaje. Por ello, se considera pertinente tomar en consideración algunos aspectos referidos en dicho documento.

La Dirección Provincial de Educación Primaria del año 2016, elaboró un plan sobre planificación de la Enseñanza de Prácticas del Lenguaje, allí se expresan muchas de las previsiones didácticas que los docentes debemos llevar a cabo en las escuelas para pensar la enseñanza, a fin de que nuestros alumnos aprendan a leer, escribir y tomar la palabra en distintos contextos de uso del lenguaje. Allí se detalla la importancia de los criterios a tomar en cuenta para organizar las clases: *diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión* que estarían afectando directamente a los desarrollos pedagógicos relacionados con leer y escribir que se ponen en práctica en las aulas.

En este artículo no pretendemos probar la aplicabilidad de las prescripciones curriculares ni de las teorías disciplinares y didácticas para la enseñanza de la lectura, la escritura y el habla; pero intentaremos dar una respuesta a la problemática planteada, es decir, a la falta de claridad en los modos de entender y comprender qué es alfabetizar en primer ciclo y qué entendemos por prácticas del lenguaje los docentes, para luego pensar en situaciones propositivas acerca de cómo podríamos trabajar en torno a la enseñanza de la lengua escrita en nuestra escuela: ¿Qué mirada sobre la lengua resultaría pertinente dentro de nuestro trabajo docente cotidiano?

Las prácticas del lenguaje ¿qué relación se establece entre el niño y la palabra escrita?

Los seres humanos se interesan por el mundo que los rodea, un niño aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde su primer año de vida, entonces empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea, luego viene una época en la que desea poder hacer algo con el lenguaje, los actos de significación que quiere realizar que ya no pueden ejecutarse sólo hablando y escuchando, a partir de allí, la lectura y la escritura cobran sentido para él.

Magda Soares (2017) hace una distinción evidente con respecto a la adquisición del habla y del aprendizaje inicial de la lengua escrita de la cual nos hacemos eco y que dista mucho de aquellos presupuestos teóricos de las cuales se alimentan las políticas curriculares y que ofician como dispositivo de poder/saber (Oviedo, 2021).

Soares (2017) desde sus aportes, pretende dejar en claro que la alfabetización del niño pasa a través del aprendizaje inicial de la lengua escrita que es, en primera instancia, alfabética y ortográfica. Sin embargo, la perspectiva que nos ofrece el DC, posterior a la Ley Federal de educación, desde la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26.206 donde también se configuraron los nuevos DC y los NAP, nos hace ver que las "Prácticas del Lenguaje" se adquieren en ejercicio, con el uso, con la puesta en funcionamiento de aquellas actividades que le permitirían al niño hablar, leer y escribir, desde distintos propósitos pedagógicos.

Sucede que, en este contexto de "las prácticas del lenguaje" como objeto a ser enseñado. "(...) Se presupone que el niño descubrirá el principio alfabético y se apropiará del sistema alfabético de escritura y sus convenciones mediante un proceso similar al de apropiación de la cadena sonora del habla" (Goodman, 1986: 24 en Soares, 2017: 40)

Las investigaciones que se han realizado en relación a la educación, la evaluación de políticas educativas por parte de organismos internacionales, la asistencia técnica entre países promovida por organismos de cooperación, entre otros procesos, generan cierto conocimiento y difusión de las iniciativas que se desarrollan localmente para afrontar problemáticas que pueden ser comunes a varios países o regiones. En el caso que nos ocupa tiene como objetivo lograr el éxito en los procesos de enseñanza en las prácticas de lectura y escritura.

Muchas de las representaciones que poseemos hoy los docentes, acerca de cómo el niño aprende a leer y escribir, devienen de aquellos primeros acercamientos que hicieron los maestros sobre las investigaciones sobre alfabetización y sistemas de escritura, que fueron realizadas en su momento, algunos en países del exterior, como es el caso de Emilia Ferreiro (1979) en México, que luego se trasladaron a las escuelas y que resultaron en un principio desvinculados del conjunto de condiciones que las hicieron factibles en cada institución escolar, según el contexto, la edad y el bagaje cultural que estos niños podían poseer.

Creemos pertinente sumar los aportes de Carolina Cuesta (2023) para entender qué viene sucediendo respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en las escuelas. La autora expone que ha habido sucesos, cambios como por ejemplo desplazamientos de las relaciones lengua/alfabetización que han promovido el abandono de la enseñanza de las correspondencias fonemas/grafemas, esencia de la escritura alfabética (Soares, 2017), que históricamente organizó la alfabetización en el sistema educativo y, que esto provoca una serie de desajustes metodológicos que dificultan la alfabetización con niños que hablan lenguas indígenas o variantes del español.

¿Qué papel encarnan las políticas públicas educativas en relación a las perspectivas teóricas sobre alfabetización que se instalan en las escuelas?

Durante la última década en la Argentina, el Ministerio de Educación como parte de las políticas públicas nacionales desarrolla los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) para la enseñanza de la Lengua en los que se señalan una serie de competencias, capacidades y saberes para la lengua. Dentro de los NAP la Lengua es oralidad, lectura, escritura, reflexión sobre la lengua como sistema, norma, usos y textos.

Los documentos curriculares (DC), del área de Prácticas del Lenguaje fundamentado en el enfoque psicogenético persiguen como objetivo ofrecer a los niños las condiciones aptas para que se “apropien”, no de diversos temas de lengua: las vocales, la escritura convencional de algunas palabras, etc., sino de las prácticas que el lenguaje supone en las que los hablantes desarrollan prácticas de la oralidad.

¿Cómo se entrama la política pública en el cotidiano escolar?

En las dos últimas décadas las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua han tomado dos direcciones diferentes que van acentuándose en estrecha relación con los sesgos institucionales de la formación profesional. De todas maneras, cabe señalar que las propuestas didácticas presentes en el DC si bien tienen una base psicogenética, también presentan continuidades con la renovación curricular de la Ley Federal de Educación en tanto aquel sostiene aspectos del enfoque comunicativo.

Cuando se dieron a conocer las investigaciones que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky realizaron; en las escuelas comenzaron a circular aquellas hipótesis que los niños y las niñas pasaban por una serie de fases también en la adquisición del sistema de escritura.

(...) la comprensión del sistema de escritura exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes (correspondencia término a término, relación entre el todo y las partes, etc.), tanto como la reflexión metalingüística. El niño que construye este conocimiento está lejos de asemejarse al que produce, penosamente, ruidos con la boca cuando ve formas con los ojos; está lejos de asemejarse al que sólo aprende una técnica, para solamente después poder pensar; está lejos de parecerse al niño que concebimos cuando sólo pensamos en términos de métodos para enseñar y no de procesos de adquisición de conocimiento". (Ferreiro, 1979, p.88).

La introducción de los modelos cognitivistas de la comprensión y de la producción textual, realizada simultáneamente, acentuó más aún la influencia de la concepción generativista del lenguaje; éste es concebido como un "órgano" mental innato y los discursos/textos no son más que "derivados prácticos" de esta "competencia". (Riestra, 2004, p. 40), pero también:

En la actualidad, en el marco de una reforma educativa nacional que se lleva a cabo desde 1994 las posiciones constructivistas, hegemónicas en el nivel primario, han modificado algunas propuestas didácticas (Tolchinsky, 1993), debido a la influencia de investigaciones y a la revalorización de algunas nociones provenientes de la psicología socio-histórica. (Riestra, 2004, p. 40)

La pragmática también ha ejercido influencias en la enseñanza, con referentes heterogéneos (Austin, Searle, Berrendonner, Grice, Levinson, Benveniste, Watzlawick, entre otros).

La teoría de los actos de habla, nociones como contexto y uso, la situación comunicativa, son categorías utilizadas para la enseñanza de la lengua como marco de análisis, superador del enfoque gramatical encuadrado entre el estructuralismo y el generativismo (Riestra, 2004, p. 41).

Asimismo, la transposición didáctica de nociones de la lingüística necesita de los aportes de la psicología, en particular la del desarrollo que estudia el lenguaje humano, para delimitar y construir el objeto de enseñanza.

Además de los lineamientos de la política pública, es necesario considerar la extensa producción académica y didáctica, que puede llegar a tener incidencia en las prácticas de enseñanza.

¿Cuáles son los enfoques que se utilizan a la hora de alfabetizar?

En Latinoamérica las investigaciones sobre alfabetización se han planteado en el marco de dos teorías del siglo XX, la de Piaget y la de Vigotsky, que han producido diversas consecuencias en la práctica educativa y que han demostrado, en muchos casos, un diálogo compartido y otras en oposición: focalizando en las diferentes concepciones del sujeto que aprende y en la interpretación de los fracasos que se han producido la discusión didáctica sobre los posibles equilibrios de las diferentes tendencias, o en el seguimiento de propuestas de enseñanza, evaluación y discusión de resultados provenientes de cada implementación.

Durante la década de los años setenta, ingresaron a nuestro país algunas investigaciones de la Psicología genética que fueron tomadas para elaborar un movimiento pedagógico en la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas. En estos años comenzamos a ver al niño desde sus distintas dimensiones del conocimiento, se comprende que el niño se formula preguntas acerca de la escritura, busca regularidades, compara, construye teorías que les son útiles en ciertos momentos y que luego las abandona.

Actualmente dentro de la concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura existen dos enfoques, uno de ellos el enfoque fonológico, que considera que hay que enseñar la

relación entre los fonemas y los grafemas para que el niño progresivamente logre leer y escribir. Por su parte, el enfoque psicogenético plantea que se aprende a leer, leyendo; y se aprende a escribir, escribiendo y que la relación fonema –grafema se descubre por sí sola mientras se practica la lectura y la escritura.

Según la investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Ana María Borzone nuestro sistema de escritura es alfabética, es decir, a partir de las letras se representan los sonidos de las palabras. Estas palabras son combinaciones de sonidos o fonemas, y el niño cuando aprende a hablar, representa mentalmente los sonidos que forman las palabras. Es decir, los sonidos son aquellas unidades del habla y las letras de la escritura. Según (Soares, 2017) el principio alfabético, al que alude Borzone (1988) desde el Enfoque de Conciencia Fonológica, es fundamental a la hora de aprender a leer y escribir.

Emilce Botte y Sara Melgar (por INFD) y Sonia Laborde y Marta Zamero (por CTERA) han dirigido y formado parte del postítulo virtual en Alfabetización inicial del INFD, del programa Nuestra Escuela, de alcance nacional. Las autoras entienden la alfabetización como la enseñanza de la lengua escrita y se refieren a la última como un sistema de naturaleza distinta al de la lengua oral, con la cual mantiene correspondencias (relación fonemas-grafemas), pero, también, defectos de paralelismo (como los grafemas que no son letras: la tilde, los signos de puntuación, o un fonema representado por varios grafemas, como el fonema /S/ representado por los grafemas S, Z y C, o grafemas como la h, que no representa fonemas). Este sistema es semióticamente autónomo, es decir, es un código autónomo, portador de sentido en sí mismo. Un cambio en las unidades no significativas (fonemas y grafemas) produce un cambio en el significado.

Las autoras sugieren, a la inversa de Ana María Borzone, un método descendente, es decir, partir de las unidades significativas primero (lectura de un texto, para detenerse en la lectura y escritura de una frase, la escritura de la palabra) e ir a las no significativas (análisis de los grafemas que la constituyen, especialmente, el o los grafemas que representan dificultades para los chicos).

A su vez, desde lo planteado por Berta Braslavsky podemos sumar aportes a esta discusión sobre cómo los niños aprenden la lectura y la escritura de las palabras recordando lo dicho por Vygotsky cuando precisa que los sonidos, si son separados del significado, pierden las características específicas exclusivas del lenguaje humano que los distingue de otros

sonidos de la naturaleza; del mismo modo que el significado, despojado de la sonoridad de la palabra perdería su soporte material y, con eso, su realidad (Braslavsky; 2005. p, 102).

Braslavsky (2005) realiza una diferenciación entre la lengua oral y la lengua escrita, entendiendo la alfabetización como la enseñanza de la lengua escrita (que guarda relación con la lengua oral, pero no se adquiere como ella, sino que requiere una enseñanza sistematizada, en particular, de la escuela) postura que es compartida con el enfoque equilibrado, representado por Zamero y Melgar (2004).

Pareciera, entonces, que estos distintos enfoques más allá de sus diferencias y sus características específicas, acuerdan en que los alumnos deberían tener múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura , escritura e intercambios orales , de manera sostenida y articulada durante su estadía en la escuela para que puedan formarse como lectores, escritores, hablantes y oyentes, cada vez con más control , precisión y autonomía sobre sus propias intervenciones y la de los otros, pero ¿ qué es lo que pasa que no sucede así regularmente?

Conclusión:

La didáctica de las prácticas de lectura y escritura que se han desarrollado en las escuelas desde los últimos años se relacionan con líneas teóricas que intentan explicar cómo los alumnos aprenden, y aquellas disciplinas de referencia que indican un conjunto de saberes a ser enseñados. Esto vendría a formar parte de una serie de “tradiciones” prácticas instaladas que, de algún modo, han dejado su marca y llevan a que se tomen ciertas decisiones didácticas con respecto al desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que pudieron evidenciarse en el desarrollo y en el trabajo de campo de nuestra investigación.

En nuestro diagnóstico inicial surgieron aparentes dificultades en la lectura en voz alta, la comprensión y el ejercicio de la oralidad por parte de los niños. La descripción de esta problemática nos llevó a desarrollar el planteo de hipótesis que puso bajo lupa la falta de claridad en los modos de entender y comprender qué es alfabetizar en primer ciclo y qué entendemos por prácticas del lenguaje los docentes.

Existen prescripciones que emanan de los diseños y lineamientos curriculares, del que se desprenden propuestas que llegan a las escuelas, y que, según dichos documentos, tienen la función de asegurar el éxito en las áreas de trabajo curriculares en los distintos niveles

como es en nuestro caso *“la alfabetización dentro del desarrollo de las prácticas del lenguaje”*.

Este artículo nos ha permitido visualizar y reconocer, dentro de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas, la problemática que gira en torno al desarrollo de las clases y las representaciones que circulan entre los docentes con respecto a la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad.

Se ha llegado a comprobar que los maestros en las escuelas trabajan en torno a las prescripciones que emanan del DC, y desde esas propuestas construyen sus planificaciones áulicas que luego a través de sus prácticas habituales lo desarrollan clase a clase, a su vez, toman en cuenta aquellas pautas como lo que plantea el encuadre pedagógico, que enmarca La Propuesta de Desarrollo de Capacidades sancionada en año 2006, referenciando la diversidad, continuidad y progresión en el desarrollo de los contenidos básicos. Sin embargo, los diagnósticos deficitarios planteados al principio de la problemática son reales, “existen”, y al parecer no devienen de llevar a cabo prácticas “solitarias”, “aisladas” de lo que la reglamentación curricular sugiere; pero según lo observado en los desarrollos pedagógicos registrados creemos que podrían vincularse con métodos o propuestas sobre alfabetización diversas a la hora de enseñar a leer y escribir, desconociendo, que en la actualidad, las discusiones deben girar en torno al conocimiento y desarrollo de los enfoques presentan algunas inconsistencias.

Podríamos decir entonces que nuestra hipótesis acerca de *“la falta de claridad en los modos de entender qué es alfabetizar en primer ciclo y qué entendemos por Prácticas del lenguaje los docentes”* debería continuar abierta con el propósito de incorporar un nuevo análisis pero, si consideramos que alfabetizar también implica conocer desde qué punto nos posicionamos, desde el trabajo docente de enseñar, en relación a la alfabetización sin reducir esa propuesta a un solo enfoque o perspectiva, seguramente si se piensa desde la postura de la Psicogénesis se desarrollará un plan de alfabetización (no intervencionista) donde el trabajo docente de enseñar será categorizado como «mediador cultural» que acerca libros a los niños, muestra comportamiento de lector experto y se limita a mostrar información que les permite a los niños generar hipótesis sobre el sistema de escritura, porque podría estar visualizando a un tipo de alumno “que no está en la etapa en la que puede aprender a leer aún”. Si observo la misma situación desde el Enfoque de la Conciencia Fonológica, seguramente surgirá una propuesta de alfabetización antagónica en algunos puntos con la anterior, en la que se privilegiaría la interacción e intervención

docente desde el trabajo con el desarrollo de la capacidad metalingüística como las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen la frase (conciencia lexical), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica).

Creemos que parte del aporte que se puede llegar a generar con este artículo, que no es para nada definitorio, es permitírnos advertir y reflexionar acerca de la “riqueza” que se manifiesta a través del trabajo docente de enseñar a leer y escribir en cada clase desde las distintas perspectivas que en algunos casos no llegan a ser homogéneas, debido a lo dificultoso que puede ser esto para un maestro/a, ya que se requiere de una mirada más compleja acerca de esa construcción metodológica que se realiza cuando se propone el abordaje de la alfabetización. También podemos pensar ¿qué es alfabetizar y qué entendemos los docentes por este mismo término? y partir de dichas indagaciones para construir una mirada más amplia acerca de dicho proceso. Al respecto asumimos una mirada congruente a lo que expone Soares (2017) cuando analiza la faceta lingüística de la alfabetización, refiriéndose a dicho proceso, como el aprendizaje inicial de la lengua escrita (que representa la cadena sonora del habla, no su contenido semántico) como un sistema de representación, y un sistema notacional que tiene que ver con cómo se representan los sonidos del habla (los grafemas y sus relaciones con los fonemas, así como la posición de estos elementos en el sistema).

En las escuelas, a la hora de observar las prácticas de enseñanza, los docentes manifiestan tener conocimiento sobre las perspectivas o métodos sobre alfabetización y muy poco en base a cuáles son los enfoques y sus alcances, sin embargo esto no implica obtener el éxito en nuestra tarea de enseñar a leer y escribir, por más que nuestra propuesta adhiera a una línea de alfabetización, o en caso contrario esté generando propuestas alfabetizadoras “mixtas” en las que se ponen en juego una “mezcla” de líneas teóricas, asumiendo posicionamientos a favor o en contra de ciertos métodos o buscando soluciones que puedan hallarse por encima de esta querrela a través de una propuesta equilibrada como manifiesta (Braslavsky, 2014).

Estamos convencidos de que la alfabetización implica el acceso a la variedad lingüística usada para crear y decir el conocimiento en la esfera de uso académico del lenguaje. Es, por lo tanto, la base para la inclusión en esa esfera social y la apropiación de otros aprendizajes. Por lo que consideramos que una de las mejores estrategias a utilizar, en nuestro caso particular, para contrarrestar los efectos de la problemática existente, sería

gestionar encuentros pedagógicos que permitan poner en evidencia qué métodos o enfoques sobre alfabetización circulan a la hora de enseñar a leer y escribir a nuestros niños. Vislumbrar allí si existe o no la dominancia de algún método o enfoque, o si prevalece el empleo de varias concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Otro punto que podemos considerar es que los desarrollos pedagógicos vinculados al habla, la lectura y la escritura, no resulten ser antagónicos ya que hemos explicado y visualizado en los análisis presentes en la investigación cuáles serían sus consecuencias.

Una posible dinámica “superadora” podría ser construir las bases de un grupo de docentes que realice encuentros periódicos con un objetivo común: conocer los modos de alfabetizar compartiendo experiencias de “fracaso” y de logros en relación a estas prácticas. Recurrir a fuentes de información idónea que relaten experiencias de alfabetización desde diferentes perspectivas realizadas en América Latina, ya que la cuestión del bilingüismo, presente en nuestra realidad escolar y socio-comunitaria, no debería ser ignorada.

La invitación es apostar a un trabajo docente en equipo, articuladas a través de un proyecto en común, generando espacios donde se democratice el saber teórico y empírico que circula en cada realidad institucional, siendo críticos de los desarrollos pedagógicos de carácter prescriptivos y advirtiendo que existe, en la actualidad, una fuerte vacancia disciplinar y metodológica que se retrotrae en el tiempo, desproveyendo al docente de aspectos sumamente necesarios a la hora de enseñar la lengua escrita, debemos ir en busca de nuevas construcciones pedagógicas recurriendo a diversas fuentes de saber, como podrían ser los aportes de las investigaciones que se desarrollan desde el ámbito etnográfico. De este modo, comprendemos que la “solución” no estaría en reconocer la aplicabilidad o adhesión a ciertos enfoques sobre alfabetización, sino en contribuir a re significar el trabajo docente de enseñar desde las bases disciplinares y las áreas de conocimientos que constituyen a la enseñanza de la Lengua, la Literatura y la Alfabetización en la Educación Primaria, y ayudar a repensar las propuestas de enseñanza para el dicho nivel ¿cómo enseñar lengua en la escuela primaria? encararla desde un ámbito de indagación y comprensión de ciertas prácticas sociales en las que el uso y el valor de la lengua, en sus distintas manifestaciones, son diversos.

Bibliografía:

Borzone, A. M. y A. Signorini, (1988). «Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 9, 5-9.

Borzone, A.M. "El aprendizaje del sistema de escritura" en *lingüística en el aula*, año 3; número 3, pp.16 a 25. Universidad Nacional de Córdoba.

Braslavsky Berta (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en familia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky Cecilia y Riquelme Graciela (1984). Centro Editor de América Latina S.A. Junín 981. Buenos Aires.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM ; Miño y Dávila. (Educación y didáctica. Fichas de aula).

Cuesta, C (2023). *Didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Desarrollos en docencia e investigación: Carolina Cuesta. Scientia Interfluvius*, 14(1), 63-92. Recuperado a partir de <https://revista.uader.edu.ar/index.php/aasif/article/view/172>

Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI editores. (368 p.) Ferreiro, E (1979). "Psico-génesis de la escritura". En Coll, C. (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI Editores: Madrid.

Melgar Sara y Zamero Marta (2004). *Todos pueden aprender lengua escrita en primer grado. Desarrollo técnico de la Asociación Civil Educación para todos con el apoyo institucional y financiero de UNICEF Argentina*.

Oviedo, María Inés (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018) (Tesis de posgrado)*. Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua = Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de*

la langue. Doctoral Thesis, 2004. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:266. Recuperado de:
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>

Riestra, D. (2010) Para debatir ¿cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? En El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 1, nº 1,1. En línea octubre 2010. Disponible en :
<http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-riestra.pdf>

Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Soares, Magda (2017). La alfabetización. Una cuestión de métodos. San Pablo, Editora Contexto.

Documentos

DINIECE - UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE. DINIECE (2003). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Diseño Curricular Jurisdiccional, Buenos Aires, 2007.

Paione, A. (coord.) (2016) Planificación de la enseñanza de las prácticas del lenguaje. DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2016.