

Clase virtual N° 8

Alfabetización inicial y aprendizaje situado: "el vaivén, siempre el vaivén"

Autora: Paula Basel (Universidad Nacional de Córdoba)

<sub1> Introducción

El recorrido que proponemos en esta clase es el resultado de una serie de búsquedas que intentan responder la pregunta por la producción de saberes acerca del aprendizaje de niños y niñas en la alfabetización inicial. En *El corral de la infancia*, Graciela Montes nos invita a pensar que la infancia es decididamente ambigua, y que su ambigüedad es irremediable:

"Habrà que respetar esa ambigüedad entonces... Proteger y disfrutar, sin aprisionar ni usufructuar. El vaivén, siempre el vaivén, cuidando de no quedar nunca quietos. Mirar desde el adulto, y luego, enseguida, mirar desde el niño (mirar, como es obvio, desde la propia infancia, con los riesgos que eso implica, con las dificultades y los sufrimientos que acarrea). Ida y vuelta, constantemente, bamboleándose..." (Montes, 2001: 39)

"Cuidando de no quedar nunca quietos", la exploración de una pluralidad de puntos de vista coexistentes en relación con el tema de esta clase nos llevó a ensayar una aproximación, quizás diferente, de lo que sucede en el interior de (y lo que se juega en) las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura en los inicios de la escolaridad.

Ricardo Baquero (2007) ha señalado que el abordaje clásico de los procesos de aprendizaje privilegió en general el estudio de los procesos cognitivos de tipo individual (se trate de representaciones construidas, adquiridas o internalizadas), desde una mirada atenta a la lógica interna de esos procesos. Para este investigador, la reducción que suele operarse no es solo de la situación al individuo, sino que, dentro de los modelos centrados en el individuo, se reduce su abordaje a los procesos mentales y cognitivos. Los procesos cognitivos se entienden así, muchas veces, de un modo escindido de otros procesos.

En relación con la alfabetización inicial, las investigaciones psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lengua escrita en niños pequeños cuentan con una larga

tradición y han ocupado un lugar importante en la formación docente inicial y continua en las últimas décadas. Estos estudios permitieron conocer y comprender múltiples aspectos de los procesos de adquisición temprana de la lectura y escritura (y superar, por ejemplo, la dicotomía que se planteaba entre “aprender” y “no aprender”, o “saber” y “no saber”), al priorizar el análisis de la dimensión del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Pensamos que la complejidad propia de las prácticas de enseñanza y la comprensión de los procesos de aprendizaje *en* situación escolar reclaman atrapar problemas que exceden los que habitualmente se formulan dentro del marco de estas líneas de investigación. El espacio escolar no promueve el desarrollo de los sujetos en términos universales y abstractos; por el contrario, las prácticas escolares producen ciertas formas específicas de desarrollo psicológico (permitidas por la naturaleza de las formas de conocimiento humanas). Por ello, a lo largo de esta clase intentaremos proponer distintas puertas de entrada que nos permitan problematizar nuestros propios saberes y supuestos en relación con el aprendizaje inicial de un objeto de conocimiento complejo (un producto cultural), desde y más allá de los aportes de perspectivas psicolingüísticas y sus derivaciones en desarrollos psicodidácticos.

Nos referimos en particular a los programas de investigación que iniciaron la Dra. Emilia Ferreiro y la Dra. Ana María Borzone de Manrique, respectivamente, al estudiar el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños pequeños en la alfabetización inicial. Estos estudios, sin dudas, han contribuido con aportes ampliamente referenciados al campo de la alfabetización inicial. Al respecto, recomendamos profundizar la lectura de las conferencias desarrolladas en el marco de la *Cátedra Virtual de Alfabetización Inicial* durante el periodo 2009-2010 a la que nos hemos referido en la Introducción de este Módulo. Las transcripciones de esas y otras conferencias se encuentran en: catedraalfabetización.blogspot.com.

El enriquecimiento teórico e investigativo que ha tenido lugar en los últimos años –gracias a los aportes (entre otros) de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar, los procesos de interacción en las aulas, las infancias en plural y sus culturas– ha generado la revisión de la fuerte identificación entre la problemática del aprendizaje de los sujetos y los enfoques psicológicos centrados en un modelo de desarrollo cognitivo. No se trata de desconocer o descartar todo lo que sabemos acerca del aprendizaje inicial de la lengua escrita, sino de evitar

la reducción de las infancias (culturalmente producidas) a una supuesta niñez natural, y comprender que en la experiencia escolar de los alumnos intervienen procesos heterogéneos en los que se entraman lo social, lo escolar, lo individual.

De miradas sobre el aprender: acerca del sentido de la experiencia escolar

Como planteamos en la introducción, en los últimos años se ha comenzado a discutir sobre los límites de ciertas simplificaciones que suelen encontrarse en la producción de un saber acerca de los alumnos y sus aprendizajes. Para Ricardo Baquero (2007), muchos de estos señalamientos valen para posiciones teóricas y prescripciones pedagógicas derivadas tanto de desarrollos piagetianos como vigotskianos. Aun dentro de los desarrollos de los enfoques socioculturales, continúa siendo un problema teórico y empírico la indagación de lo que ha sido su punto de partida, es decir, las relaciones entre los niveles intra e interpsicológicos de funcionamiento.

En esta línea de reflexiones se plantea que el saber psicológico y sus prácticas constitutivas se han caracterizado en general por el abordaje del sujeto desde una perspectiva individual, desde discursos que hacen abstracción, muchas veces, de los aspectos situacionales e incluso históricos del sujeto. Es posible reconocer que la exploración psicológica habitual no está atenta a las variaciones o relaciones entre sujeto y situación. Al mismo tiempo, que se torna reductiva al entender los procesos cognitivos de un modo escindido de otros procesos (intersubjetivos, semióticos, etc.). De este modo, suele escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que forman parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aun en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje (Baquero, 2007).

En el espacio escolar, podríamos analizar la presencia de distintas miradas en la producción de legajos escolares o cuadernos de seguimiento de aquellos alumnos que no aprendieron a leer y escribir en los tiempos previstos (documentos que sirven de base, en muchos casos, para la toma de decisiones que inciden en el destino escolar de estos niños). Allí se puede observar de qué manera se privilegia el registro de algunas intervenciones el modo como las voces de profesionales, docentes, padres y de los propios niños aparecen con frecuencia desigual. Algunos autores hablan de un proceso de "textualización del alumno"

en el casi no queda ningún registro que de todo lo que sabe y aprendió en su historia familiar y escolar.

Frente a ciertas descripciones escolares en las que parece definirse una especie de “verdad última” acerca de los sujetos, resulta interesante recuperar otras miradas que ensayan los propios docentes y padres: algunos docentes pueden producir un relato o una mirada de corte más sociológico, sensible a determinadas variaciones en las trayectorias escolares de estos alumnos, relacionadas con variaciones contextuales; o en el caso del relato de los padres acerca de sus hijos, producir una suerte de perspectiva más histórica, al destacar los cambios producidos a lo largo de períodos más extensos de tiempo.

En este contexto de preocupaciones se inscribe el interés por la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita *en* situación escolar y el problema de las condiciones necesarias para la producción de un aprendizaje significativo. Pero, en este tema, es necesario avanzar más allá del límite de la significatividad “psicológica” de los aprendizajes, la mirada que se ha privilegiado en general, es decir, la posibilidad de un contenido o saber específico de ser asimilado por las ideas, saberes o estructuras previas y propias de los sujetos que aprenden. En tal sentido, la significatividad del aprendizaje se ha vinculado también a la significatividad “lógica” (el carácter consistente o coherente) del contenido a transmitir. El discurso pedagógico actual propone pensar en la significatividad “social” de lo aprendido, entendida como actualidad y/o relevancia social de los conocimientos y prácticas.

En un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades en las oportunidades de acceder a experiencias significativas en términos culturales y a un conjunto de saberes fundamentales en un horizonte de igualdad (en nuestro país, un número importante de niños y niñas que ingresan en la escuela primaria pasan dos o tres años y e incluso pueden llegar a abandonar la escuela sin haber aprendido a leer ni escribir), no es casual que hablemos de lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas. Desde ese lugar y clave de lectura, la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) forma parte una política educativa y una política de enseñanza que busca garantizar un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos para todos los chicos del país. Se trata de modos de pensar y modos de actuar fundamentales para comprender y situarse progresivamente ante los problemas, temas y preguntas principales de las disciplinas y del mundo contemporáneo, condición necesaria para la adquisición de otros aprendizajes, en procesos de profundización creciente.

Detrás de la decisión de crear los NAP se produce un pasaje: del énfasis en los contenidos “conceptuales”, “procedimentales” y “actitudinales” que remiten a producciones y lógicas disciplinares en los Contenidos Básicos Comunes¹, al énfasis en la noción de “saberes” referidos a objetos culturales y formas de apropiación diversas de los mundos culturales que se plantea en los NAP. Podemos pensar en una definición más abierta y general, ya que se propone una mirada cultural de los procesos del aprender (y no sólo cognitiva). En este escenario se plantea la posibilidad de acompañar desde la escuela procesos de apropiación de la cultura, es decir, procesos que dejen marcas y huellas de apertura en los saberes, a partir de una profunda sensibilización acerca de los contextos en los que se está interviniendo.

Recomendación de lectura

Los invitamos a recorrer nuevamente las primeras páginas de la “Introducción” del documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) y las secciones “Enseñar Lengua en el primer año” y “La palabra: esos ojos abiertos” del *Cuaderno para el Aula Lengua 1* (2006). Una entrada posible a estos documentos es reconocer el diagnóstico del cual se parte, las preocupaciones y opciones que se plantean en torno a los procesos de transmisión en las escuelas y, en particular, la definición de saberes de la alfabetización inicial vinculados a las prácticas y la función de la lectura y la escritura (qué es y para qué sirve leer y escribir), las particularidades de los textos escritos, el sistema alfabético de escritura.

Por otro lado, y en la medida en que incorporemos la *situacionalidad escolar* a la comprensión de los procesos de aprendizaje (a la producción de saberes), se inaugura otro tipo de problemas:

“...obliga a ponderar al sujeto no sólo ya como [...] dotado de una inteligencia que le permitirá inteligir contenidos coherentes y dotado de esquemas, ideas, nociones, estructuras previas que le permitirán asimilar de modo comprensivo tales contenidos, sino a su vez como capaz de participar y producir sentidos y apropiaciones, críticas y alternativas, modos de comprender no ya solo estructuras de conocimientos, contradictorios con los suyos, sino los motivos y

¹ Producción curricular fundamental en la década de los noventa, producida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995).

sentidos profundos que ordenan las actividades culturales actuales o posibles que se le ofrecen en su horizonte de vida..." (Baquero, 2007: 94)

En un trabajo etnográfico muy interesante, Elsie Rockwell (1997) analizó distintas dimensiones formativas de la experiencia cotidiana escolar que comunican determinados contenidos y atraviesan las prácticas institucionales de la escuela. Para Rockwell, en la escuela la "forma de presentación" de los contenidos comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como legítima. En el espacio del aula, se produce también una "definición escolar" del proceso social de aprender: los docentes indican al grupo de alumnos cuál es el recorrido a seguir y cómo proceder para aprender (aunque, al mismo tiempo, todo aprendizaje implica siempre un ordenamiento propio de la experiencia por parte del sujeto).

Por ejemplo, en el caso de la alfabetización inicial, es posible reconocer cómo la lengua escrita asume determinadas formas dentro de las aulas de primer grado y cuál es el recorrido que los docentes definen en relación al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Una tendencia bastante generalizada es la presentación del objeto escritura a partir de secuencias preestablecidas de letras, sílabas y palabras aisladas que se incluyen gradualmente (semana a semana). En numerosos registros realizados, la lectura aparece como un procedimiento o técnica de decodificación que consistiría en identificar básicamente el "nombre" y/o el "sonido" de las letras (como mencionamos, letras que se van introduciendo en el aula de manera secuenciada). En cuanto a la escritura, en los cuadernos de clases es posible observar el predominio de una gran cantidad de actividades centradas en la repetición de renglones de letras sueltas y la copia de palabras o frases que los docentes escriben en el pizarrón.

Los cuadernos de los alumnos tienen un papel muy importante en este proceso que intenta ordenar de determinada manera la relación de los alumnos con la lengua escrita en el espacio escolar. Los contenidos se presentan, en general, en formas reconocibles e identificables y fácilmente secuenciables: la organización cotidiana de la jornada escolar parecería demandar temas y actividades claramente delimitadas y fácilmente enunciables (al menos desde el punto de vista del docente). Por ejemplo, actividades que consisten en "decir", "repetir", "recortar" y "copiar" las vocales y luego la repetición de las combinaciones silábicas básicas que se suelen presentar en los primeros meses del año. Se privilegian así aprendizajes considerados fundamentales en la escuela, al mismo

tiempo que se produce una aproximación fragmentaria al código alfabético (tema que será retomado en la próxima clase).

En esta línea de análisis es que planteamos la necesidad de una mirada atenta a la manera en que se interpenetran los procesos cognitivos y lingüísticos con los de distribución de posiciones y las prácticas cotidianas en el espacio escolar. Una mirada atenta al carácter conflictivo y político (y sus efectos en los sujetos) de la configuración del propio dispositivo escolar, así como a la particularidad de las historias de niños y niñas que están descubriendo qué es la escritura, para qué, cuándo y cómo se usa.

Se trata de un movimiento conceptual importante: de la noción de aprendizaje significativo a la de sentido de la experiencia escolar. Como plantea Flavia Terigi (2006), las representaciones que poseen los alumnos sobre sí mismos, sobre su propia posibilidad de aprender, son una condición indispensable para la producción de aprendizajes. Al mismo tiempo, las condiciones de escolarización dejan huellas en los procesos de transmisión cultural y en el tipo de experiencias intersubjetivas de niños y niñas puestos en situación de alumnos.

Muchas experiencias escolares han permitido refundar lazos, incidir sobre la autoestima de los sujetos, abrir nuevos horizontes al operar sobre aspectos que hacen al sentido posible de lo escolar (para docentes y alumnos) y los aprendizajes en juego. Nuestra experiencia en distintos programas y proyectos de desarrollo profesional en alfabetización inicial nos indica que esta es una dimensión clave a tener en cuenta en el acompañamiento situado a los maestros en las escuelas.

Actividad opcional 1

Como ya se señaló en distintas oportunidades a lo largo de este ciclo de formación, una preocupación central de las políticas de enseñanza en los últimos años está relacionada con el cuidado de las trayectorias escolares de todos los niños y niñas, desde una perspectiva que los reconoce como sujetos de derecho. En estas coordenadas, los invitamos a reflexionar sobre las "huellas" profundas que pueden llegar a dejar algunas condiciones de escolarización en el tipo de experiencias de aprendizaje de niños y niñas puestos en situación de alumnos: en particular, las formas de presentación de los saberes en las aulas y las miradas y expectativas docentes acerca de las posibilidades de aprender de los chicos. Para ello, proponemos la lectura detenida de los siguientes fragmentos de

registros de clase, tomados en una escuela plurigrado situada en un pequeño paraje rural muy aislado:

Fragmento 1

La maestra comienza la clase preguntando a las dos alumnas de primer grado: "¿qué vocal habíamos visto?"

Maestra: (a Carola y Celene) ¿Quieren que se las dibuje en los deditos? ¿Cuántos dedos tenés en la mano, Celene?, ¿sabés contar?

[Celene no responde.]

M.: Tenés cinco... ¿Esta qué letra es? (dibuja en uno de los dedos de la mano de Celene la letra "a") Esta es la "a"... ¿Y esta? (dibuja en otro dedo la letra "e")

Celene: ¿La "a"?

M.: No, la "e"... Tu nombre Celene tiene la "e"... Mirá si tiene letras "e" tu nombre... Ce... le... ne... Bueno, ¿cómo se llama esta letra?

Celene: ¿La "a"?

M.: ¿La "a"? No, la "e"... Bueno, ¿qué es esto? [Le muestra un dibujo de un elefante.]

Carola: Un elefante...

M.: Entonces, Celene, ¿qué letra es esta?

Celene: La "a"...

M.: ¿Alefante?

Carola: La "e"...

M.: (a Celene) Mirá, la "a" tiene forma de una chocita, una casita con puerta... ¿La ves bien, Celene? ¿Y esta letra, cuál es? Mirala bien, para que se te quede... La "e"... ¿Qué letra? La "e"... ¿Qué letra? La "e"... ¿Qué palabras empiezan con "e"?

Carola: La "e"...

M.: Elefante, estrella... Entonces, ¿qué letra es esta?

Celene: ¿La "i"?

M.: ¿La "i"? ¡Celene, la "e"! ¿Qué hay en esa cabecita que no puede retener las vocales? Bueno, vamos a pintar el elefante, ¿de qué color?

Carola: Gris...

M.: Bueno, ahora a pintar... ¿Qué letra es?

Celene: Elefante...

M.: Pero esta solita, se llama "e"...

Fragmento 2

M.: [a Gimena y Gisela] Bueno, ahora tienen que inventar palabras con "elle"... Y las escriben solitas.

Gimena: [a M] No, no... Es muy difícil [...] Señor, usted no nos ayuda...

M.: Ahora les toca a ustedes pensar palabras con "elle".

Gisela: Señor, voy al baño [...]

M.: A ver, "llavero"... Ya saben escribir "llave". Piensen, armen las palabras. Lla, ve, ro... con la "lla"...

[Gisela copia la palabra llave, que escribió anteriormente]

Gimena: [a Gisela] Pero no, no hay que copiar "llave", hay que escribir "llavero"...

Gisela: ¿Dónde lo escribimos?

M.: "Llavero"... Lla... ve... ro...

Gisela: [a M] Lla...ve...ro... ¿cómo es la "ro"?

M.: La "ere" con la "o"... Unan los sonidos...

Gimena: [a M] ¿Cómo es la "ere"? [le solicita a M que escriba la palabra "llavero" en una hoja aparte, para copiarla]

M.: [a Gimena] ¡Trabajen solos! ¡Ya estuve con ustedes toda la mañana!

Fragmento 3

Gimena, Gisela y Mateo están tratando de escribir, con mucho esfuerzo, la palabra "semilla". La maestra se acerca para ayudarlos.

M.: Se... mi...lliiiiaaa...

Mateo: Se... la "e"...

Gisela: ¿La "i"?

M.: No... [se sienta en su escritorio.]

Gisela y Gimena se levantan para preguntarle cómo escribir cada letra.

M.: ¿Y la "eme"? Yo me pregunto, ¿cómo es la "mi"? Se tienen que ayudar entre ustedes.

Gisela: La "i"...

M.: ¿Yo digo "seilla"... Piensen... Ma, me, ¡mi!... ¿Cómo se escribe ese sonidito "mi"?

Gimena: ¿La "a"?

M.: Si digo a, suena "ma"... Yo quiero que me escriban el sonido "mi", ¿cómo se escribe?, ¿vos la conocés a la "eme" de mamá o nunca la viste en tu vida? A ver, Mateo, ayudá a tus compañeras, aunque sea de forma oral, tienen que escribir "semilla"...

Mateo: [a Gisela] ¿A qué podemos jugar?

La maestra atiende en su escritorio las consultas de los alumnos de los otros grados. Gisela se levanta y le pregunta:

Gisela: ¿Pongo la "a" señorita?

M.: ¿Qué palabra van a escribir?

Gisela: La "a"...

M.: La "a" no es una palabra.

Gimena: No quiero escribir.

La relación con el saber: asomarse al mundo con otros

Cuando decimos que trabajos como los de Bernard Charlot (2007) abren un horizonte conceptual, al plantear que la *relación con el aprender* involucra una *relación con el saber*, estamos pensando toda relación pedagógica como una práctica social e intersubjetiva. En primer lugar, es importante reconocer que el aprendizaje procede a partir del *vínculo* entre procesos psíquicos y procesos sociales que pueden analizarse, como un conjunto de relaciones que pueden inventariarse y anudarse conceptualmente. En segundo lugar, hasta dónde el asunto de los aprendizajes es complejo. Dicha complejidad surge cuando nos preguntamos qué aprende un sujeto cuando aprende a leer y escribir y cómo lo hace.

Charlot señala como un principio fundamental para comprender la experiencia escolar y analizar la relación con el saber, considerar que la experiencia escolar es, indisociablemente, una relación consigo, relación con otros y relación con el saber. Entonces, lo que analiza como relación funciona como un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades. Para que haya actividad es

necesario que el sujeto se movilice y, para que se movilice, es necesario que la situación presente sentido para él. Esta perspectiva le restituye a los sujetos el sentido de su acción. Se trata de tres conceptos clave: el concepto de "movilización" implica poner en movimiento (ponerse en movimiento) y presentaría la ventaja de insistir sobre la dinámica del movimiento; pero más allá de la idea de movimiento, movilizar es reunir fuerzas, poner "recursos" en movimiento, hacer uso de sí como un recurso; movilizarse es también comprometerse en determinada actividad porque se tienen los "móviles" o buenas razones para hacerlo.

Este autor introduce la idea de deseo y nos propone pensar que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto. Distintos móviles producen esta puesta en movimiento, la puesta en actividad, en la experiencia escolar de los alumnos. Cuando hablamos de la alfabetización inicial y el aprendizaje "simultáneo" del sistema alfabético de escritura y las estrategias de uso de un producto cultural, es necesario no perder de vista que aun persisten prácticas escolares que priorizan un aprendizaje fragmentario y arbitrario del código (a partir de la repetición de letras o sílabas aisladas que se presentan en un orden preestablecido). Pero para los niños, descubrir el principio alfabético no se reduce a una simple relación entre sonidos y letras de la que se parte naturalmente, sino que implica un descubrimiento verdaderamente avanzado al que se llega después de mucha interacción con la escritura, en situaciones en las que ellos ponen en juego sus representaciones acerca de qué es la escritura, qué representa, de qué modo lo hace.

Nos interesa detenernos en este aspecto porque nos parece fundamental explorar junto a los maestros el aprendizaje inicial de la lectura y escritura en tanto relación con el saber. Como ya se señaló, desde la perspectiva que se asume en los NAP, la alfabetización inicial sienta las bases para el ingreso de los niños a la escritura como un todo. Se trata de procesos que involucran una tarea, una necesidad y también el deseo de aprender, tal como se sugiere en los *Cuadernos para el Aula. Lengua. 1*:

"... no se trata de un conocimiento que se aprenda porque alguien lo trasmite explícitamente. Los chicos se involucran de manera real y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa en tanto participen en situaciones que cimienten la comprensión de la tarea que tienen por delante, y la necesidad y el deseo de aprender a leer y escribir..."

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 22)

"...partimos de la base de que para que los chicos se entusiasmen por aprender a leer y a escribir es necesario que desde un principio sepan que ese aprendizaje les abrirá las posibilidades de ingresar al mundo de lo escrito [...] Si a los chicos de 1er año/grado solo se los implica en actividades centradas en la letra, la sílaba o la palabra, entonces se les achica la puerta de entrada al mundo de la escritura, por lo que comenzarán a sospechar que leer y escribir es realizar actividades mecánicas y sin sentido" (2006: 129)

Al respecto, es necesario precisar que algo puede tener sentido para uno sin que yo sepa claramente por qué, incluso sin saber qué es lo que tiene sentido. También que la cuestión del sentido no está definida o zanjada de una vez y para siempre: una cosa puede adquirir sentido, perder su sentido, cambiar de sentido, pues el sujeto mismo evoluciona por su dinámica propia y por su confrontación con los otros y con el mundo:

"El niño se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando hace uso de sí mismo como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. La actividad tiene entonces una dinámica interna. No olvidemos, sin embargo, que esta dinámica supone un intercambio con el mundo, donde el niño encuentre fines deseables, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo..." (Charlot, 2007: 90)

Ahora bien, al hablar de actividad y subrayar que se trata de una actividad de un sujeto, de una dinámica interna, resulta imprescindible considerar (al dialogar con los maestros sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos) que esta actividad supone "trabajo" y "prácticas" con *otros*. En efecto, para Charlot – insistimos en esta idea– el saber es ante todo una relación y no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber, no hay saber más que organizado según relaciones internas, no hay saber más que producido en una confrontación interpersonal. La idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber).

Desde esta perspectiva, el saber es construido en una historia colectiva y está sometido a procesos de validación, de capitalización, de transmisión. Y solo es posible que ese saber construido colectivamente sea aprehendido por el sujeto si el sujeto se instala en la *relación con el mundo* que supone la constitución de ese saber. En el caso de niños pequeños puestos en situación de aprender a leer y

escribir en la escuela, podríamos pensar que la apropiación del saber es posible cuando ellos logran instalarse en una forma de relación con el mundo de la cultura y con otros, por distintos móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor de esa experiencia de aprendizaje².

Para puntualizar en la cuestión del sentido, Charlot realiza una suerte de inventario de las figuras del aprender. Los niños están enfrentados a la necesidad de aprender, nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo. Pero así como existen formas de apropiarse del mundo, también existen "cosas" que aprender: aprender puede ser adquirir un saber en el sentido estricto del término (es decir, un contenido intelectual), dominar un objeto o una actividad (por ejemplo, practicar la revisión colectiva de un texto), entrar en formas relacionales (por ejemplo, la escucha que valora al otro y colabora en la construcción de significados acerca de los textos leídos).

Entonces, ¿aprender es tener qué tipo de actividad? Frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y formas relacionales, el sujeto que aprende no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos. Decíamos que toda relación con el saber es relación con el mundo y con una forma de apropiación del mundo: toda relación con el saber presenta entonces una *dimensión epistémica*. Pero toda relación con el saber contiene igualmente una *dimensión identitaria*: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto y sus expectativas, sus búsquedas y deseos, la imagen de sí mismo y también sus relaciones con otros interlocutores.

Finalmente, aprender es siempre aprender en un momento de mi historia, pero también en un momento de otras historias (las de la sociedad donde vivo, del espacio familiar en el cual aprendo, de mi grupo de pares en el barrio, de las personas que están encargadas de enseñarme). Esta

² Consideramos que vale la pena volver sobre una idea ya trabajada en clases anteriores: alrededor de las prácticas culturales de lectura y escritura se constituyen comunidades de interpretación, modalidades sociales del uso de los libros. La lectura y la escritura aparecen, a lo largo de la historia, situadas en las relaciones con otras personas y suponen múltiples interacciones. En este sentido, David Olson (1998) señala que el dominio de la escritura es una condición al mismo tiempo cognitiva y social: cuando leemos o escribimos un texto participamos en una comunidad textual, en un grupo con otros que también leen, escriben y escuchan, que comparten determinadas maneras de leer y entender los textos, un conjunto de textos que son tratados como significativos.

dimensión social del aprender refiere a historias sociales y no solamente a posiciones o trayectorias en el espacio social:

"... *el sujeto* es un alumno que ocupa una posición, social y escolar, que tiene una historia, marcada por reencuentros, acontecimientos, rupturas, esperanzas [...] *el otro* son padres que asignan misiones al niño, docentes que explican más o menos bien, que alientan o a veces pronuncian insoportables *palabras de destino*..." (Charlot, 2007: 119)

Actividad opcional 2

En este apartado de la clase trabajamos algunas categorías teóricas que nos ayudarán a pensar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura desde una perspectiva ampliada: el espacio del aprendizaje como un espacio-tiempo compartido con *otros*, donde lo que está en juego es una *relación con el saber* en tanto relación epistémica, identitaria y social (se plantea aquí una cuestión clave para comprender y resignificar sentidos de la experiencia escolar en la alfabetización inicial). Este tipo de abordajes nos parece fundamental para comenzar a reconocer (y valorar) desde la escuela prácticas cotidianas en las que participan las múltiples infancias, las experiencias vitales que les permiten relaciones y contrastes, los saberes cotidianos que construyen los niños y niñas, saberes que merecen ser amplificados pero nunca negados...

Para ello, les proponemos recorrer y analizar algunos fragmentos de una entrevista realizada a una niña que asiste a tercer grado. La idea es preguntarnos por la historia de experiencias y condiciones del aprendizaje de esta niña, a partir de las siguientes dimensiones (posibles) de análisis:

- ¿Cómo parece que aprendió a leer y escribir esta niña? ¿Cómo se formó y se sigue formando en tanto "lectora"?
- ¿Cuáles son los ámbitos donde construye sus prácticas y cómo estos ámbitos parecen abrirla ciertas posibilidades a la vez que restringen otras? ¿Qué condiciones específicas tienen esos ámbitos desde el punto de vista del aprendizaje inicial de la lectura (una escuela no es siempre la misma escuela, una biblioteca o un ciber puede posibilitar un tipo de experiencia y otros no, etc.)?

- ¿A qué soportes, materiales y superficies de la cultura escrita accede esta niña en cada uno de estos ámbitos? ¿Qué lee y qué parece saber acerca de lo que lee?
- ¿Cuáles son sus oportunidades de leer (o no leer)? ¿Quién o quiénes, por qué y para qué le leen, le quitan lectura, la incluyen o le comentan los textos, la escuchan?
- Finalmente, ¿cuáles serían los sentidos y significados que esta niña atribuye a la lectura y el aprender a leer?

Mayra

Mayra tiene 8 años. Desde este año concurre con sus hermanos a una escuela pública de un barrio de la periferia <de dónde?>. Su escuela está incluida en un proyecto provincial destinado escuelas en las que se encuentran índices muy altos de repitencia, sobreedad y deserción escolar. La escuela también participa del PIIIE (Programa Integral por la Igualdad Educativa), a partir de lo cual ha recibido en los últimos años una gran cantidad de material impreso: libros de literatura infantil, revistas infantiles, enciclopedias, láminas, diccionarios, libros de texto para los distintos grados, libros para los docentes, etc. Este año una maestra que pasó a "tareas pasivas" se ocupa de la organización de la biblioteca (en esta provincia no existe el cargo de bibliotecario). Su clase está integrada por unos veinte alumnos (dos grados del turno mañana reunidos, por la escasa matrícula en la escuela) y dos maestras que trabajan como pareja pedagógica. Mayra es considerada una "buena" alumna desde el punto de vista escolar.

Ella convive en estos momentos con su abuela, sus dos hermanos, Clarisa (10 años) y Braian (4 años), dos tías y tres primos. Mayra duerme en la habitación de su abuela con el hermanito, los tres en la misma cama. Su papá y su mamá están presos. En diciembre del año pasado ella comenta que "la llevaron" a su mamá. A partir de esta situación, Mayra y sus hermanos se mudan a otra casa, otro barrio, otra escuela. Mayra participa en distintas actividades en su vida cotidiana, cuando no está en la escuela: compra tizas de colores en el kiosco del barrio, concurre con su hermana al ciber, visita la casa de su prima que asiste a primer grado, suele andar en una bici prestada, visita a veces a sus padres en la cárcel (aunque no de manera regular, algo que menciona con tristeza). Su familia tiene muy pocas posibilidades de comprar material impreso o libros. El acceso a medios de comunicación y electrónicos en su casa es bastante restringido (en la casa hay un televisor y un teléfono que no siempre funciona).

Fragmentos seleccionados de la entrevista:

Hola, Mayra... ¿Te parece entonces que conversemos un rato, afuera del aula, en un lugar tranquilo, las dos solitas? Te decía que yo estoy haciendo un trabajo en la facultad y me gustaría saber un poco más sobre las cosas que hacen los chicos de tu edad... ¿Me contarías todo lo que hacés cuando no estás en la escuela, durante la semana?

Yo juego con mi prima (6 años) cuando ella sale del colegio. Mi prima viene a primer grado a la tarde... Pedimos plata y vamos a comprar tizas, dibujamos en el piso. Compramos al lado de la casa de mi prima, salimos del colegio, vamos por allá derecho, hay un pasillo, el otro pasillo, el otro, hasta el kiosco... También dibujamos en el cuaderno de ella... Con mi hermana jugamos a la piola, si no a

un chico, que es amigo de mi papá, le pedimos la bici y andamos en bici... Algunas veces vamos al ciber, viste que está en la plaza, viste el dispensario, al frente. Jugamos al *mario bros*, un chiquito que tiene que comer monedas. Ahí se prende la computadora y lo ponemos, un cosito redondito y lo ponemos, ahí sale la flechita y lo apretamos, se pone en la pantalla y ahí jugamos... Mi hermana (10 años) me enseñó y mi prima (14 años) le enseñó a mi hermana. Mi hermana me dijo y me lo iba explicando, ella apretaba botones y me decía "apretá esos botones"... Ponemos también la princesa y la tenemos que pintar, nosotras ponemos un nombre y sale esa pantalla... A la tarde nos acostamos a ver dibujitos y nos dormimos, unos *padrinos mágicos*, hay un señor, cuando era chiquito tenía unos padrinos mágicos, y ahora él es grande y los padrinos mágicos se le doblan las piernas (risas)... A veces vemos una película, hay una de las mellizas que se van de campamento, hay una que la cama la pone arriba del techo y después a la noche cuando la otra estaba durmiendo le pusieron arañas en la cabeza. Y después ella se va al río y vino el viento y después ellas se hicieron hermanas. Una escribía y la otra le apagaba la luz, y así, se apagaban y se prendían... Y una tenía el pelo así como yo pero rubiecito... Después se volvieron juntas y se volvieron hermanas... Con una amiga de al lado de mi casa jugamos con una pintura de la boca. Jugamos como en *Tinelli*, ella tenía unas hojas y pegó redondo y ponía un puntaje del uno hasta el diez y nosotros bailábamos...

Y cuando no estás haciendo todas esas cosas y parás un poquito, ¿en qué pensás?

Me pongo a jugar a la gatita, me acuesto a dormir cuando estoy tranquila, pienso en mi papá... Quiero que mi papá esté en mi casa... Mi papá y mi mamá están presos. En las vacaciones, en diciembre, nosotros íbamos a otro colegio, y ahí la llevaron a mi mamá, fueron la policía a mi casa y la agarraron a mi mamá porque estaba en la casa de mi abuela... El viernes fui a verla a mi mamá porque tenía visita, el domingo tenía mi papá pero no fuimos porque mi papá le dijo a mi abuela, la madre, que no vaya para que se quede a descansar. No lo veo desde el día del niño. En la cárcel había unos payasos que nos hacían jugar, fuimos con mi tía, mi abuela y mi primita. El jueves tiene visita mi papá pero creo que mi abuela no me va a llevar... Con mi papá nos ponemos a conversar en un salón... El otro martes fue el cumpleaños de mi mamá y le llevamos una torta y una cartita. Yo escribí una, mi hermana otra (10 años) y le tuvo que hacer la carta a mi hermanito (4 años) que estaba durmiendo. Yo le puse *mami, te amo, yo, Mayra*... Mi mamá nos hace unas cositas, para mi cumpleaños me hizo una gatita de goma eva con una flor, la tengo colgada en la pieza de mi abuela. Ella nos da un papel para que saquen (de la cárcel) lo que nos hizo ella a nosotros. Ella lo escribe pero yo no sé leer la letra que hizo. Ese papel se lo da a mi abuela para que lo retire y ella se lo da a la policía y la policía cuando sacamos las cosas lo tira al papel... Mi papá me hizo una casa con palitos de helado para mi cumpleaños. El año pasado también estaba preso y nos hacía cosas, barquitos para mi hermanito, un corazón que dice *te amo Mayra*... Yo le digo que en el colegio me porto bien porque si no mi abuela me pega. Algunas veces cuando mi hermana me pelea, me pega a mí...

¿Nos contás qué lees cuando no estás en la escuela?

Libros. Mi prima (6 años) tiene un montón de libros porque la maestra de la hermana de ella le daba todos los libros que tenía esa señorita. Jugamos en la casa de ella con esos libros a la maestra y yo leo los cuentos a mi prima que es la alumna... Me gusta uno de los angelitos, salen los dibujitos que el ángel está durmiendo. También había otro cuento de una gatita, sale todo, del bosque, que unos chicos la atrapan a la gatita y un viejo los atrapa a ellos y ahí termina. La madre los va a buscar, a la gatita y a los chicos. Y después el chiquito se hace brujo. Y así terminó... También leo revistas, la que te viene de la *tarjeta naranja* (tarjeta de crédito local) para pagar, te viene en una bolsita. Me gusta leer las cosas que salen, las comidas, porque mi abuela trabajaba de cocinera con mi padrino. Mi padrino agarraba los fideos grandotes y se abrían y los ponía en la olla... Mi abuela es mi madrina.

Ahí (se refiere a la revista) yo le enseño, le digo que haga pan casero, crollos, pizzetitas, ñoquis... Mi padrino tenía una rotisería pero ya no, porque le quitaron el auto, lo dejó en el centro y cuando salió ya no estaba más... A veces busco los números en un, como era, que salen los números, las calles, los teléfonos. Ahí sale mi tía Paola, sale Paola, para llamarla por teléfono... En el ciber también leo las cosas que salen en las pantallas para poner los juegos. Tenés que apretar el uno, el dos, el tres, y se revienta la bomba...

Y en tu casa, ¿en qué momentos y en qué lugares lees?

En el comedor, saco el mantel y le digo a mi abuela que no me molesten y los manda a los chicos a jugar así puedo hacer la tarea. Algunas veces me ayuda mi prima (14 años) para hacer la tarea. Algunas veces no nos dan tarea. En las revistas, esas que salen de los precios, tenía que leer y tenía que recortar las cosas que estaban ahí, en la revista... Yo los leo a los diarios, a ver lo que pasa ahí, cuando pasa algo lo ponen en el diario.

¿Leés con alguien el diario?

Lo leo sola. Un señor los lleva los fines de semana, es un amigo de mi abuela, los lleva los diarios que salen lo que pasa, si chocan, que están presos... En la pieza a veces leo en la cama grande con mi abuela y mi hermanito, cuando llego del colegio, encuentro algo para leer en el piso y lo leo, la revista de la *tarjeta naranja*...

¿Quiénes más leen en tu casa?

Nadie más. Mi tía tiene 32 años y no sabe leer. Mi abuela sí sabe pero no quiere leer. Algunas veces mi hermana lee cuando hace la tarea pero algunas veces no hace nada...

¿Me contás un poquito más cómo es cuando juegan con tu primita a la maestra y le lees cuentos?

Le leo los cuentos que tiene ella en la casa... Los cuentos están en su pieza, en una mesa. Ella se sienta en el piso, ella saca una carpeta y escribe lo que le digo yo, que escriba el nombre de la madre, de las hermanas, del padre...

¿Y quién elige el cuento para leer? ¿Cómo hacés cuando lees el cuento?

Ella elige el cuento. Primero hago que se siente o que se acueste en el piso y le leo, le muestro los dibujos y lo voy leyendo despacito, porque algunas veces las hermanas y la madre están durmiendo. Leo hasta que se termina, lo que está en las hojas... A veces elijo yo el cuento, un cuento chiquito, pero ella lo rayó todo. Es uno de los pobres, unos chiquitos que andan descalzos, a una señora van y le piden comida, es lindo. Después ellos van y buscan una fuente y van al río a traer agua. Algunas veces cuando le leo (a su prima) ella se va a jugar con las amigas y yo le digo a la madre, la voy a buscar...

¿Quiénes más leen en la casa de tu primita?

Algunas veces las hermanas le leen a ella, una cumplió 13 el otro domingo... La maestra de la Florencia (6 años) va a la biblioteca y lleva libros para el primer grado y ella tiene que elegir, los compañeros también, y le dan una tarea que tiene que leerlo y dibujar el dibujo que le guste... La madre también le lee el cuento que te dije (el cuento chiquito) pero no lo lee más porque lo rayó

todo...

Y cuando eras más chiquita, ¿quiénes leían en tu casa?

Nadie, porque yo no sabía leer y mi hermana tampoco... Mi papá y mi mamá no leían nada, se ponían a ver tele. No teníamos nada para leer, todas las cosas las tenía mi abuela...

*¿Me contarías ahora todo lo que hacés en la escuela, cuando venís a clases? ¿Y qué lees en la escuela?
¿Te acordás de algo que te gustó mucho leer?*

Acá en el colegio jugamos al tatetí con el Luciano... Leo los libros que dan las señas. Unos cuentos que tenemos que escribir la historia en una hojita... Leo las cosas que ponen en el pizarrón... Me gustan los cuentos, pero no me acuerdo ninguno... No es como acá, el otro colegio (la escuela a la que asistía hasta el año pasado). Cuando salíamos al recreo salíamos todos juntos y yo tenía una amiga que se llamaba Celeste. Los miércoles íbamos a la biblioteca, nos daban una hoja y teníamos que poner cosas de terror y se la dábamos a otro grupo. Poníamos *un monstruo se comía las uñas y los mocos*, lo teníamos que doblar y después escribía el otro grupo, y quedaba mortal la historia... Cuando iba a segundo trabajábamos de los árboles, teníamos que llevar información, buscábamos información en el ciber, porque ahí sale un montón. La señora del ciber se llamaba Estela y nosotros le decíamos *Estela, hay información del árbol?* Y ella buscaba y nos sacaba fotocopia y nos costaba veinticinco centavos. Buscaba las fotos de los árboles, teníamos que buscar el chañar... Leíamos cuentos en esa biblioteca, teníamos que buscar cualquier libro. Mi amiga buscó uno de patito feo y yo otro de leones, y teníamos que dibujarlo...

¿Y en esta escuela qué lees?

Cuando hago tareas leo. Algunas veces la señorita los hace leer cuentos. No me acuerdo ninguno...

¿Alguna vez te compraron o prestaron un libro?

Las hermanas de Florencia (su prima) no la dejan que me preste los libros porque dicen que nosotros los rompemos. A veces mi hermanito los rompe, pero yo no, yo los leo... A mi hermana cuando iba a tercer grado le dieron ese libro que sale de tercero, *rapiñadas* (dudando), ese le dieron y ayer a nosotros nos dieron ese libro que leamos (se refiere al libro de texto *Garrapiñadas 3*)...

Y en la escuela, ¿también usaron ese libro?

En la página 96... El Agustín fue a mi mesa y me lo buscó, él lo encontró más primero que todos, pasaba rápido a las hojas y veía los números que estaban abajo. La seño dijo "busquen en el 96 y lean eso..."

¿A veces visitan con tu grado la biblioteca de la escuela? ¿Qué hacen cuando vienen?

La señorita nos dijo que íbamos a venir a la biblioteca, no sé para qué... Una vez encontramos con el Lautaro un cuento del hormiguero y nos sentamos en una mesa, a mí me tocó uno de la selva y a él le dieron uno del hormiguero... La señorita sacaba los cuentos de ahí (señala una repisa) y lo teníamos que leer, para que lo veamos... Si no, también de la luna teníamos que buscar...

¿Qué pensás: para qué se lee en la escuela?

Para que aprendamos a leer, porque algunos chicos no saben leer, como el Kevin, que lee una letra y después la otra letra y lee para todos y la señorita le dice "leé para vos solo nomás", porque él lee fuerte...

Y en tu casa, ¿para qué lees?

Porque tengo ganas... Con mi prima tenemos un libro, esos que están ahí (señala el libro de texto *Soltar las alas 3* y *Soltar las alas 6*). Yo agarro el 6 y ella el 3 y nos ponemos a buscar esas páginas y escribimos lo que entendemos (se refiere a los espacios para completar)... En mi casa (la casa de sus padres) tenemos una mesa que se levanta, en el comedor, y en esa mesa yo tenía las cosas de segundo grado y jugábamos con mi amiga a la doctora, con los cuadernos. Mi hermana y yo éramos las doctoras y mi amiga la paciente y yo la tenía que mandar a ella donde estaba mi hermana, al frente mío. Ella me decía "¿a dónde tengo que ir?" Y yo le decía "al frente mío". Y mi hermana la atendía, mi hermana sacaba la carpeta, le cortaba una hoja y le escribía que tenía que comprar el remedio, si no, las pastillas. Después mi hermana no quiso jugar y nos pusimos a jugar al juego de la oca...

Alfabetización inicial y diversidad lingüística/cultural: tendiendo puentes

En este recorrido nos parece importante abrir algunos interrogantes sobre la relación entre familias y escuelas en contextos de pobreza e interculturalidad, como un modo de complejizar puntos de vista que también forman parte de las condiciones del aprendizaje en la alfabetización inicial. Nos referimos en particular a una serie de supuestos que circulan en las escuelas: la "falta" de interés y acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizaje de los alumnos; la "ausencia" de materiales escritos y prácticas de lectura y escritura en medios populares; el "déficit" lingüístico de estos niños cuando ingresan a la escuela.

Desde las escuelas muchas veces se tienen imágenes homogéneas y distorsionadas sobre las familias en las que se destaca la falta de preocupación y valoración de la escolarización, en especial cuando se trata de familias que habitan parajes rurales, villas y asentamientos populares. En las últimas décadas, el papel de las familias en la escolarización constituye uno de los temas que se ha instalado en las conversaciones cotidianas de los docentes. Las familias aparecen en numerosos relatos docentes como la causa directa de las interrupciones en las trayectorias escolares de niños y niñas en estos contextos, y se llega a responsabilizar a las propias familias de los "problemas" de

aprendizaje de los alumnos. Parecería que “sin la familia, la escuela no puede”. Podríamos preguntar (nos): ¿qué es lo que la escuela no puede, con respecto a qué familias?³

Como señala Gabriela Novaro (2005), a partir de un estudio etnográfico cuyo objetivo central fue caracterizar las representaciones de los docentes sobre ciertos aspectos de la crianza y las posibilidades de aprendizaje de alumnos indígenas, esta situación se complica cuando los sujetos de referencia, además de ser “pobres”, forman parte de los grupos que han sido definidos como “otros” respecto de las pautas culturales oficiales. Se plantea así una situación aparentemente paradójica: por un lado, se observa un movimiento relativamente importante en escuelas que toman como suyos los discursos sobre el trabajo con la diversidad y en contra de la discriminación, pero al mismo tiempo se mantienen posiciones tradicionales y excluyentes sobre *la* cultura legítima (que pueden incidir en el destino escolar de muchos niños y niñas que provienen de “otras” culturas).

Los docentes suelen hablar de un conflicto entre las pautas socializadoras de la escuela y las de las familias en aquellas poblaciones que se alejan del modelo de familia e infancia sostenido tradicionalmente por la escuela. En algunos casos, intentan pensar nuevas formas y prioridades poniendo en duda miradas homogeneizantes; otros docentes caracterizan la diversidad cultural asociándola a la idea de “carencia” y definen así a estas poblaciones por una supuesta “ausencia” de pautas culturales. Novaro sugiere no generalizar y reconocer la alternancia de los discursos docentes: entre el desconcierto y los intentos de comprensión de una situación para la cual reconocen no estar preparados, y la formulación de juicios muchas veces categóricos que atribuyen las dificultades de los alumnos al descuido y la falta de interés de las familias e incluso a supuestos déficits familiares culturales y lingüísticos.

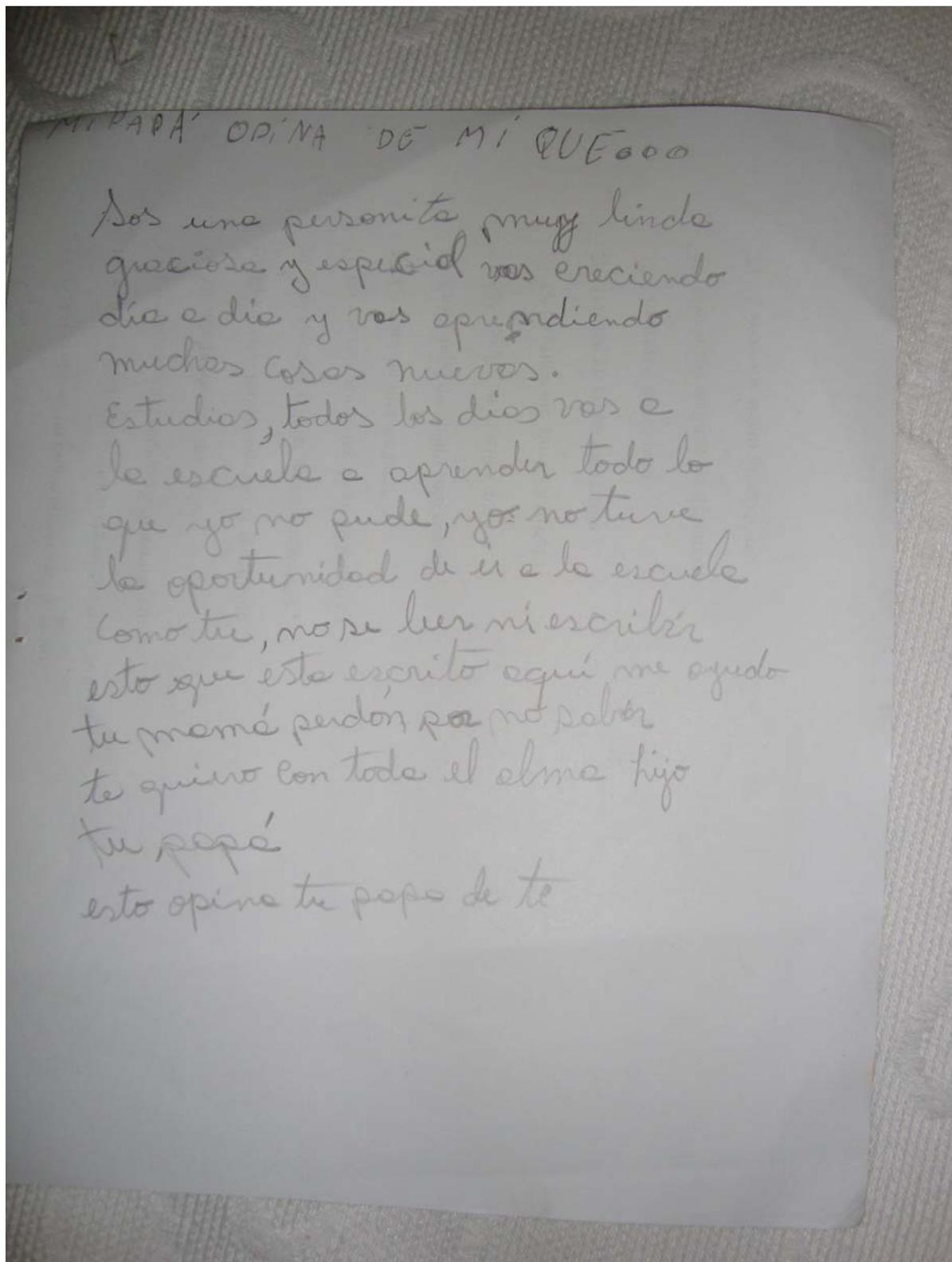
El trabajo de investigación en profundidad sobre el tema (toda una línea de investigación dentro de la antropología de la educación en nuestro país) permitió relevar prácticas y estrategias efectivas que producen las familias, no siempre reconocidas desde la institucional escolar. Laura Santillán (2006) menciona, por ejemplo, el seguimiento que los padres realizan sobre sus hijos muchas veces consultando a las maestras en las veredas que rodean la escuela o en la calle, los discursos acerca del valor de la educación que se ligan con la propia historia

³ Sobre este tema sugerimos consultar el documento *Las familias en la escuela*, elaborado por la Dra. Laura Santillán, con la colaboración de la Dra. María Rosa Neufeld y la Lic. Laura Cerletti, en el marco del Programa de Capacitación Multimedial Explora, del Ministerio de Educación de la Nación.

escolar de los padres, la participación e involucramiento de los adultos en diversos espacios comunitarios y barriales, las demandas e iniciativas para mejorar las condiciones edilicias de las escuelas, la sola decisión y el hecho de enviar a los niños a la escuela (en contextos donde las estrategias de supervivencia ocupan un lugar fundamental en la vida cotidiana de los grupos domésticos). Podríamos incluir seguramente más ejemplos, si detenemos nuestra mirada en otras prácticas familiares relacionadas con la escolarización infantil, aun cuando no respondan a la demanda tradicional de “mirar los cuadernos” y “ayudar en las tareas”.

Al respecto, Elena Achilli (2010) propone mirar las zonas de entrecruzamiento en la relación familias y escuelas desde una mirada más relacional, y advierte sobre los riesgos de una mirada dicotómica. De ahí la necesidad de relativizar un conjunto de enfoques teóricos que se centran en los contrastes y plantean el problema a modo de oposición entre “la” cultura de la escuela y “la” cultura de los grupos populares. Se trata de enfoques que han generalizado, con bastante fuerza, explicaciones centradas en el conflicto y la disociación entre el mundo escolar y familiar, llegando a plantear supuestos “desajustes” escolares en estas poblaciones.

Los registros en escuelas en contextos de pobreza urbana e intercultural confirman que la escolarización infantil asume mucha relevancia para estas familias (Achilli, 2010). Por ejemplo, las familias tobas que habitan el conurbano de la Ciudad de Rosario consideran la escolarización formal como un insumo importante no solo para el ascenso social sino para la lucha por sus reivindicaciones sociales y políticas, a pesar de condiciones contextuales sumamente desfavorables (niveles profundos de empobrecimiento, desplazamientos continuos en busca de mejores oportunidades de trabajo). Este tipo de aportes nos parece clave para complejizar la mirada sobre la relación entre familias y escuelas, contextualizar y abrir muchos de los supuestos que encierran las representaciones docentes acerca de la alfabetización inicial de los alumnos de sectores populares.



Está conmovedora carta la dictó el papá de Maxi, un niño que concurre a una escuela de la Ciudad de Resistencia, Chaco. Los docentes de Primer Ciclo participan del proyecto de capacitación "Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial"⁴. Allí se desarrolló una secuencia didáctica que tiene como producto final la producción escrita de un álbum personal en el que los niños y las niñas cuentan la historia (y cambios) de sus primeros años de vida. El álbum fue el regalo del día de la familia.

⁴ En la Introducción de la clase 7 de este Módulo, se hizo referencia a este proyecto, coordinado desde el Área de Lengua de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, del Ministerio de Educación.

En este recorrido, nos interesa también discutir un supuesto desde el cual se afirma la “ausencia” de materiales impresos y de prácticas vinculadas a la escritura en la vida cotidiana de las familias de estos niños y niñas. En los últimos años, distintos estudios etnográficos han permitido comenzar a reconocer la presencia de escritura y las maneras en que grupos de infancia excluidos y/o marginados socialmente se conectan con los formatos lectores de la cultura letrada, las lógicas lectoras que se juegan en su relación con los textos escritos (Sawaya, 2008). Una aproximación central de estas investigaciones es señalar que la cultura escrita también alcanza a los sectores populares, incluso a las familias que se declaraban “analfabetas”, por medio de diversas prácticas y de la circulación de una gran variedad de textos, así como todo tipo de impresos producidos por los medios de comunicación masivos (folletos, documentos, diarios de bolsillo, revistas de fotonovelas, ofertas de productos, etc.). En este sentido, se señala que es necesario continuar explorando los textos, usos y apropiaciones que se juegan en esas relaciones.

Hoy, los estudios que se inscriben en la denominada Sociología de las Infancias constituyen una referencia central: se trata de una perspectiva que considera a los niños y niñas como actores sociales (agentes activos) que construyen sus culturas e inciden en la producción del mundo adulto. Esta línea da cuenta así de la presencia de múltiples infancias en diferentes culturas, en lugar de considerar la infancia como un fenómeno único, natural y universal. Deriva del trabajo teórico sobre la socialización entendida como un proceso por el cual los niños y los adultos son participantes igualmente activos en la construcción social de la infancia y en la reproducción de sus culturas, ya que los niños no reciben pasivamente las realidades con las cuales entran en contacto. Se enfatiza así la lógica particular de las infancias, diferente de la de los adultos, que caracteriza, por ejemplo, sus culturas de pares.

En nuestro país, una investigación realizada en la ciudad de San Salvador de Jujuy permitió comenzar a relevar una serie de datos inaugurales acerca de las prácticas lectoras literarias propias de niños y niñas en situación de calle, a partir de una estrategia de intervención que consistió en la planificación de un espacio de taller en una fundación que recibe y asiste a estos grupos de infancia (Amado, 2005). Este trabajo de campo permitió observar y registrar los modos singulares de los chicos de relacionarse con la literatura en el espacio del taller y explorar las relaciones entre las prácticas lectoras sociales propias de la oralidad y las

prácticas lectoras escolares en torno a los objetos culturales libros. También permitió reconocer algunas de las tensiones y conflictos (inclusión/exclusión, premio/castigo, adentro/afuera) que estarían marcando los procesos de dotación de sentido de estos niños y niñas.

Por último, nos parece importante incluir algunas reflexiones sobre los aportes de investigaciones que han mostrado el modo como la escuela sigue sosteniendo en general una representación del habla infantil perteneciente a la de un niño monolingüe, que responde a modelos y estilos lingüísticos y culturales homogéneos/estandarizados propios del universo urbano. Desde estas representaciones –sociales y escolares– se suele considerar que los niños ingresan a la escuela con una lengua incompleta, una especie de déficit lingüístico que es tomado como sinónimo de su pertenencia social y cultural.

Las nuevas perspectivas sociolingüísticas han permitido reconocer que las comunidades lingüísticas nunca son homogéneas. En la vida real, los miembros de una comunidad lingüística comparten distintos dialectos y si bien no todos los dialectos tienen la misma jerarquía o consideración social, no existe ningún motivo lingüístico para preferir un dialecto a otro, son cuestiones históricas o políticas las que determinan su elección (Raiter, 2003). Si hay algo constante en todas las lenguas es que estas ofrecen diferencias o variaciones lingüísticas: varían en el tiempo, varían de un grupo social a otro, varían de una situación comunicativa a otra, etc. En este sentido, el marco sociolingüístico de la variación en los usos del lenguaje ha permitido discutir el supuesto de la existencia de una lengua universal singular, homogénea, ordenada, sin fisuras o ambigüedades.

Recomendación de lectura

En el Módulo *La formación docente en la alfabetización inicial. 2009-2010*, producido en el marco del “Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial” del INFD, entre otros, se incluyen textos del panel “Aportes de la Sociolingüística a la Alfabetización Inicial”. Se pueden consultar en: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=46

Al respecto, Virginia Unamuno (2003) plantea que el carácter universal de las lenguas es la variación y un aporte fundamental de esta línea de investigaciones (si pensamos en la práctica docente) es poder reconocer cómo en el cambio y lo heteróclito logramos utilizar las lenguas, comunicarnos, pensar, relacionarnos

entre nosotros y con nosotros mismos. Incluso, cuestiona al monolingüismo como natural y la relación unívoca entre una lengua y un estado. Con respecto a esto señala que la gran homogeneización cultural y lingüística presenta la uniformidad como natural, cuando lo natural es, en realidad, la diversidad y la variación.

Para Unamuno (2003) se trata de una cuestión de prestigio, prestigio que es social y variable, y que en nuestras sociedades tiene relación con procesos de selección y planificación lingüística; es decir, con una decisión institucional de elegir una variedad (frente a otras posibles) para su codificación (en gramáticas y diccionarios), para su uso en ámbitos institucionales (como la escuela o la administración pública), para la representación pública (como diferenciador entre grupos), etc. Desde esta perspectiva, la supuesta neutralidad de la variedad estándar no es tal, sino que está asociada a ciertos grupos sociales quienes, como sus usos lingüísticos, ocupan una posición social privilegiada.

En este escenario es que planteamos la necesidad de reconocer la diversidad lingüística en las aulas y estar alertas a las múltiples implicancias sociales, culturales y lingüísticas de considerar que determinados grupos sociales serían “deficitarios” respecto a otros en sus usos lingüísticos.

En este sentido, como capacitadores que acompañamos a los docentes en sus prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial, parte de nuestra tarea será ayudar a poner en discusión las relaciones entre las diversas lenguas y sus variaciones, a partir de contrastar y reconocer distintas formas y usos verbales, dejando de lado los prejuicios lingüísticos. También, reconociendo las diferencias entre hablar y escribir, poniendo en cuestión que “los chicos no puedan aprender a escribir porque hablan mal”. Pensamos que un marco de referencia fundamental en nuestras intervenciones no puede dejar de considerar la diversidad lingüística en el mundo y en las escuelas, así como la igualdad de todas las lenguas como forma de revalorización de todas las culturas y las infancias.

Actividad opcional 3

En esta nueva aproximación les proponemos recorrer y poner en diálogo (con las ideas fuerza trabajadas en este apartado) distintos “testimonios” de docentes, alumnos y familias que participaron en experiencias de alfabetización inicial en escuelas, que acompañamos durante estos últimos años desde proyectos de intervención e investigación. Nos interesa que traten de reconocer en los relatos pistas e indicios que permiten *discutir algunos de los supuestos analizados* acerca de la relación familias y escuelas en contextos de pobreza e interculturalidad.

Contextualización

A medida que se avanza por la avenida principal y nos alejamos de los barrios céntricos el paisaje va cambiando, se hacen visibles las calles de tierra y la presencia de basurales a lo largo del camino. Las viviendas son cada vez más precarias. El ingreso a los barrios donde están situadas las escuelas primarias está claramente demarcado por el canal, un canal colapsado por la basura que se ha ido acumulando. Llegar a la escuela implica atravesar este canal, que parece delimitar un adentro y un afuera. A lo largo del canal se encuentran las casillas que forman parte de una de las villas más pobladas de la zona. Desde temprano se ven circular los carros que utilizan las familias para “cartonear”. La presencia de las camionetas de la policía en las esquinas y en la puerta de entrada de las escuelas, forma parte del paisaje cotidiano en estos barrios.

La Escuela N° 1 es una de las más pequeñas del sector. Los 125 alumnos que asisten a esta escuela provienen de barrios y asentamientos cercanos a la escuela. En el Primer Ciclo funcionan 6 secciones, con no más de 20 alumnos en cada grado, a cargo de un docente. Para la mayoría de las familias es muy importante el aporte alimentario que sus hijos reciben por medio de la “copa de leche” y del comedor que funcionan en la escuela, del mismo modo que “la caja” con mercadería que retiran durante los meses de enero y febrero. En esta escuela la biblioteca escolar se encuentra en una habitación muy pequeña (al lado de un aula desocupada) a la que los chicos en general no tienen acceso. En esa habitación se guardan también otros materiales (mapas, el TV, pizarrones, producciones de los grados, bancos rotos, etc.). Es posible reconocer a un costado dos armarios con puertas de chapa, donde se guardan principalmente los libros de texto o manuales. Contra la pared del fondo, se encuentra la biblioteca-móvil con los libros del Programa Integral para la Inclusión Educativa (PIIE) del Ministerio de Educación y otros libros adquiridos con fondos del Programa “Más y mejor escuela”. El robo ocurrido a fines del 2007 afectó bastante la disponibilidad de material para todos los grados, pero la directora se ocupó de ir comprando más libros en los últimos años. En esta escuela, al parecer, los libros “descansan” en los estantes de la biblioteca-móvil desordenados, en pilas interminables, que dificultan su acceso. Nadie recuerda que se hayan realizado préstamos a domicilio para los chicos en ninguno de los grados.

A partir del acompañamiento que realizamos a los docentes de tercer grado en la elección de un recorrido posible de lecturas con los libros disponibles y la planificación de diversos itinerarios de lectura, los libros comenzaron a exhibirse en una repisa improvisada dentro del aula, que los propios chicos organizaban, en

ese tiempo elegido para la ocasión. Después de varias semanas (una vez que se habían leído en la sala y comentado muchos libros, además de realizar una serie de actividades vinculadas a los distintos ejes y núcleos de aprendizajes que se plantean en los NAP de Lengua) se propuso a los alumnos concretar una ronda de cuentos con todas las familias para que chicos y grandes pudieran disfrutar más de cerca las historias y seguir descubriendo en cada libro otras lecturas. No fue una decisión sencilla, pero sí consciente y deliberada, que involucró a docentes, directivos, alumnos y familias. Durante los dos últimos meses del año, muchos libros salieron de la escuela y empezaron a "rodar" por los hogares (en unas bolsitas viajeras que una mamá preparó para cada uno de los chicos pudiera guardar su libro). Las palabras de los protagonistas, cuando relatan pedacitos de esta experiencia de aprendizaje, reflejan una historia colectiva que se fue construyendo entre todos en la escuela y anudando las historias singulares:

Están los maestros que dicen "el problema de que los chicos no aprenden es porque los padres son analfabetos", otros directamente piensan "porque son unos negros de mierda", "los chicos son desprolijos", "los padres no se ocupan"... Sobre eso se trabajó mucho el año pasado. Todos los maestros salimos a caminar el barrio... Nos metimos en la villa, es una selva, caballos por la senda, encontramos un comedor comunitario. En muchas casas las mesas eran cajones de manzana... Cuando volvimos, les pregunté si se podía seguir pensando "están sucios" o "no hacen la tarea", como si fuera su responsabilidad... A mí me preocupa mucho qué está pasando con la literatura en nuestra escuela. Yo lo planteo a los docentes como posibilidad de acceder a la cultura... Entonces, ¿por qué no lo hacemos? Es una decisión política poner libros de literatura en las aulas... (Directora de la escuela)

Es difícil trabajar en esta escuela. Este tema me preocupa mucho... Acá mucha gente, muchos maestros, es como que ven que esto no tiene solución, como que estos chicos no tienen salida... Yo creo que hay formas, otras formas... Pero no es fácil... Toda esta realidad de los chicos, muchos maestros no la comparten, cómo viven... Me interesa mucho que los chicos se puedan llevar los libros, que realicen una lectura más personal... Quiero que se puedan hacer más responsables de llevar los libros y traerlos al otro día, que puedan compartírselos en su casa... (Maestra de tercer grado)

En la reunión de personal cuando planteamos hace varios meses, las cosas importantes que se estaban haciendo en alfabetización en el primer ciclo y también las cosas importantes que no, vimos que la literatura era la gran ausente en nuestra escuela... ¿Qué hacíamos con la literatura en la escuela? ¿Qué teníamos? ¿Qué nos faltaba? ¿Qué había que tener en cuenta? ¿Cuáles habían sido nuestros recorridos con la literatura? Yo les planteaba "¿qué les ofrecemos a los chicos?" Una maestra decía "faltaron libros en una época" pero ese no es el problema ahora... ¿Por qué no se aborda sistemáticamente la literatura en la escuela, con continuidad? Bueno, en esa reunión decidimos que íbamos a trabajar en cada grado un itinerario de lectura, más o menos como se planteaba en los Cuadernos para el Aula... También decidimos trabajar en los talleres autogestionados de los viernes, como iniciativa pedagógica, con "El Quijote" de Adela Basch, ¡teníamos un montón de libros, el mismo libro, en la biblioteca y nunca los habíamos usado! (Directora de la escuela)

¿Le contamos a la seño Paula que la seño directora ya compró algunos libros del listado que le pasamos? Los chicos se fijaron en la contratapa de uno de los libros de Winnie, cuál les faltaba y le escribieron una carta a la seño... (Maestra de tercer

grado)

Le dimos una carta a la seño directora... "Gracias por los libros", le dijimos, y que nos falta el de la computadora, este (señala en la contratapa de otro libro de la misma colección de La Bruja Winnie) ¡Y la seño nos dijo que lo iba a conseguir! (Silvana, alumna de tercer grado)

¡Acá está el título porque es como un título grande! (trabajando por parejas en la sala, completan un primer listado de los libros que seleccionaron de la biblioteca) Y dice "brujas"... (Mica, alumna de tercer grado)

Este sí es un libro de brujas... Por la nariz, el gorro, tiene una barita, por la escoba. Lo separamos porque dice "El mágico mundo de las brujas" y esa palabra grandota dice "Brujas"... (se fija en la contratapa y lee en voz alta) "¿Quiénes son las brujas?" "¿Cuándo y dónde se originaron?" Que quiere decir de dónde salieron... "¿Cuáles son sus poderes?" (luego lee un fragmento de la página 11 del libro La bella durmiente, que acompaña la ilustración de una bruja) Todos los que se tratan de princesas están hechizados por una bruja, siempre... (Esteban, alumno de tercer grado)

¿Dónde dice "brujas"? (explorando la tapa de un libro) Dice "El mágico mundo de las brujas"... Ahhh! Ponemos "El mágico mundo de las brujas"... Es uno solo (se refiere al título) pero no alcanzó para estar amontonado. Está separado en dos renglones; si no, no se entendería, si lo ponen en la misma parte. (Kevin, alumno de tercer grado)

"Un millón de libros vendidos..." (lee un logo que aparece en la tapa de uno de los libros de La Bruja Winnie) ¡Un millón de libros vendidos! En todas las ciudades... En todas las ciudades se vendieron un millón de libros... Los repartieron en todas las ciudades, unos señores de la escuela y las maestras, compraron el libro de Winnie... (Lautaro, alumno de tercer grado)

¡Este es del pajarito recomendado! (explorando un catálogo de Ediciones Colihue) Mire, seño, tiene todos los libros que tenemos en la biblioteca... La otra vez cuando los coleccionamos en la biblioteca (Abel, alumno de tercer grado)

Miren, ese libro dice el "miedo". El chico tiene miedo a las personas, no a las brujas... Se llama "Uy, qué miedo!" (Macarena, alumna de tercer grado)

Yo se lo leí a mi hermanita (2 años); estábamos sentadas en mi cama y saqué el libro, le conté que las brujas eran del mediodía... Se lo terminé de leer y le gustó, y le leí de nuevo una partecita del libro ("Wanda la bruja") y mi hermanita me decía "este", "este"... El gato negro que tiene... Y se asomó... Mi mamá estaba adentro... Y después lo volví a leer, antes de comer y después lo volví a leer... El Claudio (su hermano que asiste a segundo grado) quería que se lo prestara... Mi mamá le dijo a mi hermanita "no, lo va a rompé el libro, nena"... Y mi hermanita decía "no, mami"... "Mira Tivana", me decía y se reía!!! Con la Nadia (12 años) yo me acosté y yo le leí primeo y después ella me lo leyó a mí, y nos acostamos casi a las dos y terminamos de leer el cuento (Silvana, alumna de tercer grado)

Yo al libro lo leí con mi hermana (de 10 años), "El mago Bambini"... Después se lo presté a mi hermana porque lo quería leer... Lo estaba leyendo en mi cama, sentado... Lo guardo abajo del colchón para que no me lo saquen (Kevin, alumno de tercer grado)

Yo se lo mostré a mi mamá y ella dijo que está lindo... Y leí una partecita del principio del libro ("El mundo mágico de las brujas")... Le dije "mami, mirá el libro que traje de la escuela" y lo vio todo! Me gustó cuando compra la bruja manzana... Mi mamá me dijo "¿lo dejas al libro?" Y yo le dije no, lo tengo que llevar, le voy a preguntar a la seño (Marcos, alumno de tercer grado)

Yo llegué a mi casa y agarré el libro y empecé a leerle a mis hermanitas (de 1, 4, 5 y 7 años) y me senté en el patio, mi papá hizo unos banquitos con troncos... A ellas les gusta mucho los dibujos, ellas creían que cada hoja era un cuento... Me decían "mirá este cuento"... Yo les leía las partes que ellas querían... Después en mi pieza lo leí todo, acostada (Mica, alumna de tercer grado)

Yo se lo leí a mi hermanita (5 años) y después se lo leí a mi otra hermana (15 años)... Le dije "Cintia, tengo un regalo para hoy... ¡Un libro de brujas!" (Las cartas de Horacio). A la noche, en la cocina, nos quedamos las tres... Y la Cintia (que dejó la escuela y no terminó sexto grado) lo leyó fuerte para todos, mi mamá y mi papá, y hoy a la mañana lo leyó también (Flor, alumna de tercer grado)

El último lunes de noviembre estaban agotados. Les dije "¿por qué no leemos el último libro de la agenda? Va a ser la última oportunidad que vamos a estar juntos..." Eligieron Cuatro brujas y un garbanzo... Ellos no quieren que nadie toque nuestros libros... ¡Tienen un sentido de la pertenencia! (Maestra de tercer grado)

Hagamos que tenemos muchos libros, les recomendamos a todos los del grado, los amigos... Las cosas que leemos...(Silvana, alumna de tercer grado)

Todo lo que nosotros tenemos lo hacemos nosotros, entre todos. Pero no es fácil, la vida no es fácil en la villa... Nos conocemos, nos cuidamos, somos una población chiquita. La mayoría se arma los carros, uno se va ganando sus cosas, una heladerita, una cocinita... Para el cumpleaños de 15 de la más grande estuvimos dos años juntando, vendiendo pan casero, empanadas. Teníamos una lata donde todos poníamos monedas... (Mamá de una alumna de tercer grado)

Agustín me decía "mami, ¡fijate que no me toquen los libros!" ¡Nosotros lo hemos leído entre todos! Mica y Agustín nunca habían llevado un libro... Yo cuidaba que los hermanos chicos no lo rompan... No son libros comunes... (Mamá de dos alumnos de tercer grado)

A Milagros yo le decía "no lo llevés al libro hasta que no lo leamos" (Mamá de una alumna de tercer grado)

Noté que Micaela tenía entusiasmo de leerlo, primero ella y la entusiasmó a la hermanita de 3 añitos para leerlo antes de dormir... (Mamá de una alumna de tercer grado)

A mí me encantó porque Abel me decía todos los días "nos vamos a sentar a leer..." Es como si uniera más a la familia el libro... Cuando el Abel traía el libro nos sentábamos a leer juntos... (Mamá de un alumno de tercer grado)

Yo creo que los chicos son muy capaces... ¡Cada vez me estoy animando más! Quiero que tengan más oportunidades... En el canal Encuentro pasaron sobre las dificultades de los chicos que no leen... ¡Y proponían un montón de situaciones que nosotros estamos trabajando en el aula, con los chicos leyendo los libros! (Maestra

de tercer grado)

Creo que este año la parte de la literatura es la primera vez que se trabaja en la escuela... Tener una planificación, algo que muestre una intencionalidad de enseñar literatura, eso plasma intenciones, estrategias, formas de abordar, delimita tiempos... Hoy en el Primer Ciclo los maestros me escriben qué libros necesito para... Hay una demanda en relación a los libros: "Mis chicos necesitan libros" (Directora de la escuela)

Los desafíos del capacitador (tejiendo la trama...)

Por medio de los tres ejes o núcleos temáticos que organizan esta clase intentamos proponer la reflexión y discusión acerca de distintas perspectivas y posicionamientos que se pueden asumir cuando nos ocupamos del aprendizaje en la alfabetización inicial. Pensamos que uno de los desafíos que nos plantea nuestra tarea como capacitadores tiene que ver, por un lado, con la necesaria exploración de una pluralidad de puntos de vista coexistentes en relación con el tema, pero también con la apropiación de un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que nos permitan ayudar a los maestros a comprender otros aspectos implicados en la relación de los chicos con el aprender a leer y a escribir, en la realidad cotidiana de nuestras aulas y escuelas.

Sabemos que cuando ingresamos en el terreno del aprendizaje en la alfabetización inicial el asunto se complica, además, por las variaciones en los tiempos de aprendizaje y la situación de fracaso que experimentan muchos alumnos cuando no aprenden a leer y a escribir en los plazos escolares establecidos. Distintas investigaciones han destacado la dimensión dramática que asume el problema del fracaso escolar inicial en los primeros grados de las escuelas primarias, principalmente en contextos de pobreza en los que se anudan profundas desigualdades sociales y educativas.

La denuncia de las difíciles condiciones de vida de estos niños y niñas ha llevado en ocasiones a plantear teorías del déficit en relación con las familias y las posibilidades de educabilidad de sus hijos, desde miradas homogeneizantes (como "estos niños no tienen", "no saben", "no pueden") que, al intentar explicar todo en términos de carencias, producen una lectura negativa del fracaso escolar (hablamos de los alumnos exitosos y no decimos nada de los *otros* que fracasan). Por el contrario, una lectura positiva de la realidad social y escolar se

preguntará, desde un punto de vista epistemológico muy diferente ¿cómo son los *otros?*, prestando atención a lo que estos niños y niñas hacen y aprenden, y no solamente lo que pierden y les falta.

¿Cómo asumir entonces un punto de vista responsable con la situación? ¿Es posible producir un saber comprometido con los significados que este asume para distintos grupos de infancia y comenzar a transitar la posición de alumnos y aprender a leer y escribir en la escuela? En este escenario, pensamos que trabajos como los de Bernard Charlot abren un horizonte conceptual, al plantear que la *relación con el aprender* involucra una *relación con el saber*, que es a la vez una relación consigo mismo, con otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, el alumno es un sujeto llevado por el deseo y abierto a un mundo social en el cual ocupa una posición y en el cual es un sujeto activo, un sujeto que tiene una historia singular marcada por encuentros, rupturas, búsquedas y esperanzas.

Hablamos de llevar a un niño a inscribirse en un cierto tipo de relación: entonces, lo que está en juego es una relación de conocimiento, pero también una relación identitaria y social. Hablamos de experiencias de socialización que la escuela habilita o puede habilitar y de ña incidencia de estas en la construcción de subjetividades, en la construcción de la experiencia escolar, así como las relaciones, estrategias y significaciones mediante las cuales se constituyen como sujetos.

Como aporte para pensar la escuela como ámbito alfabetizador con los docentes, anexamos a esta clase el texto "Primeros días de clase. Una oportunidad para enseñar a leer y a escribir" de Silvia González y María del Pilar Gaspar.



Primeros días de clase. Una oportunidad para enseñar a leer y a escribir.

Por último, y ante la cuestión de la relación con el saber, nos parece importante desde nuestro lugar considerar que sigue siendo clave la apuesta por *una escuela que se problematiza* y se hace cargo de la transmisión de "lo común" como lo plural, abierto y habitable para todos. Escuelas que se preguntan sobre la relación entre la responsabilidad de transmisión y los sentidos de los saberes

escolares para los niños y para los propios docentes que viven, transitan y habitan cotidianamente estos contextos...

Actividad obligatoria

¿Cuál es la *relación con el saber* que promovemos en las aulas, las escuelas y en los espacios de capacitación? Como planteamos a lo largo de la clase, la idea de que antes que nada hay una relación con el saber, que es a la vez una relación consigo mismo, con otros y con el mundo, constituye una clave de lectura fundamental para entender lo que pasa en las escuelas y acompañar procesos complejos. Por eso consideramos que la *pregunta por el sentido* es una herramienta que no puede faltar en “la mochila” del capacitador. Los invitamos a escribir un texto de dos carillas con sus reflexiones al respecto, a partir de recuperar y entramar los registros, entrevistas y testimonios incluidos en las actividades opcionales de esta clase, así como algunas de las categorías teóricas trabajadas que nos ayuden a pensar junto a los maestros distintas dimensiones acerca de lo que se juega en las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura en los inicios de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. (2010), *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde Editor.

AMADO, E. (2005), "Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy", en: *Revista Lulú Coquette* 3.

BAQUERO, R. (2007), "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar", en: Baquero, Diker y Frigerio (comps.) (2007), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.

CHARLOT, B. (2007), *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

MONTES, G. (2001), *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

NOVARO, G. (2005), "Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas", en: *Campos. Revista de Antropología Social*. Curitiba, Universidad Federal do Paraná.

OLSON, D. R. (1998), *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

RAITER, A. (2003), *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires: AZ-Editora.

ROCKWELL, E. (1997), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

SANTILLÁN, L. (2006), "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", en: *Intersecciones en Antropología* 7. Buenos Aires: UNCPBA.

SAWAYA, S. (2008), "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista", en: *Revista Lulú Coquette* N° 4.

TERIGI, F. (2006), "Las otras primarias y el problema de la enseñanza", en: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TERIGI, F. (2010), "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010. Santa Rosa, La Pampa: Ministerio de Educación y Cultura.

UNAMUNO, V. (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.