



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y los contenidos escolares

PRIMERA PARTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y los contenidos escolares

PRIMERA PARTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Ghione, Paula

El trabajo del director y los contenidos escolares : primera parte / Paula Ghione ; con colaboración de Marion Ruth Evans ; coordinado por Teresa Socolovsky. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 48 p. ; 23x17 cm. - (Entre Directores de escuela primaria / Teresa Socolovsky; 6)

ISBN 978-950-00-0806-8

1. Formación Docente. I. Marion, Ruth Evans, colab. II. Socolovsky, Teresa, coord. III. Título
CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*

AUTORAS *Equipo de Áreas Curriculares y Paula Ghione (DNP)*

COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES *Cecilia Cresta*

LECTURA CRÍTICA Y COORDINACIÓN AUTORAL *Marion R. Evans*

ÁREAS CURRICULARES *Silvia M. González (Lengua), Silvia Chara (Matemática), Nora Bahamonde, Mariana Rodríguez, Marta Bulwik (Ciencias Naturales), Raquel Gurevich, Diana González, Mabel Scaltritti (Ciencias Sociales), Silvina Orta Klein (Educación Tecnológica), Daniel Bargman, Pablo Erramouspe (Educación Ética y Ciudadana), Héctor Bubenick, Alejandra Fornt, Edelmira Vidal (Educación Física)*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*

CORRECCIÓN *Ana Feder*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es en sí mismo una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

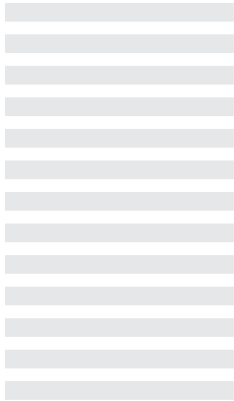
El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

La colección *Entre Directores de Escuela Primaria* está compuesta por siete volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.



ÍNDICE

- 11 La escuela como ámbito de convivencia en la diversidad
- 17 Valores, normas, derechos humanos y derechos del niño
en la gestión curricular de la escuela: condiciones institucionales
para la enseñanza de la democracia
- 25 El proyecto alfabetizador de la escuela: toda la escuela alfabetiza

- 47 Bibliografía



La escuela como ámbito de convivencia en la diversidad

En este apartado, proponemos a los directores de nivel primario algunas orientaciones para que la escuela y el aula, como ámbitos socializadores por excelencia, sean contextos donde los chicos aprendan a valorar los vínculos que establecen con los demás y puedan formarse como personas con una identidad moral racional y autónoma. Para ello, se sugieren estrategias educativas para impulsar la autonomía de los niños como sujetos responsables, para que se formen como ciudadanos a través de herramientas como el conocimiento de los derechos básicos universales, para estimular la capacidad de convivencia a través del diálogo y la apreciación de las diversidades y para incentivar la participación en el espacio público.

Conocimiento de sí y de los otros

Cuando el docente brinda espacios de confianza y libertad para que los chicos expresen y comuniquen sus sentimientos, sus ideas y valoraciones, ellos pueden aproximarse a un mayor conocimiento de sí mismos y de los demás, a la vez que aprenden a escuchar con respeto a los otros.

A medida que los niños van creciendo y experimentan la amistad, comienzan a concebirse a sí mismos en relación con sus semejantes. El juego con amigos es una excelente oportunidad para descubrir algunos elementos centrales de la moralidad y puede convertirse

en un óptimo recurso para que los chicos se inicien en la práctica de ciertos valores con respecto a sí mismos: valores como el amor propio y la integridad y con respecto a los demás, valores como el cuidado, la justicia y la solidaridad. La amistad implica confianza, reciprocidad y diálogo, un diálogo que permitirá construir consensos pero que se propiciará en un clima donde también serán posibles el cuestionamiento y la autocrítica.

Si el propósito es enseñar a valorar y a respetar nuestras identidades personales, se puede atender por ejemplo a los nombres y apellidos en tanto expresan identidades personales y familiares. En este punto constituye una cuestión delicada el cuidado con los apodos, que pueden ser tanto expresión de cariño como de mofa si están puestos en contra de la voluntad de los niños. Igualmente, es posible trabajar el respeto por la diversidad de los chicos en un grupo –según sus múltiples características físicas y de personalidad– evitando aquellos señalamientos que a menudo se suelen hacer en grupos infantiles como “petiso”, “gordo”, “flaco”, etc. y que pueden resultar hirientes.

El objetivo de aprender a respetar y a valorar las diferencias interpersonales implica que los encuentros con jóvenes y adultos –en la escuela y en la comunidad– con diferentes experiencias y trayectorias de vida, sirvan para reconocer la diversidad de identidades. Se trata de preguntarnos qué tiene cada uno de nosotros de diferente y qué es lo que tenemos en común para reconocer de este modo los aspectos comunes y diversos en las identidades personales y aquello que nos une como grupo. También se trata de preguntarnos cómo llegamos a ser quienes somos hoy como comunidad, como región y como país, entendiendo la construcción social e histórica de las identidades. Atendiendo a las culturas juveniles, cuyas expresiones están en las familias y en el entorno social, el caso de las tribus urbanas –visibles en la escuela, en el barrio, en la comunidad– servirá también para aprender a reconocer la diversidad de identidades personales y proyectos de vida que coexisten en nuestra sociedad. Se trata de aprender a respetar y valorar estas diferentes elecciones y estilos de vida, al igual que otros tipos de diferencias.

Asimismo, los chicos podrán trabajar indagando en sus genealogías e identidades familiares, para entender nuestra comunidad como ámbito de diversidad social, cultural, religiosa y lingüística, compuesta por descendientes de nativos y de inmigrantes de distintos orígenes.

Los actos escolares pueden ser ocasión para el reconocimiento y la comprensión de la significación de símbolos que expresan experiencias históricas compartidas e identidades grupales. Se puede aprovechar estos eventos para que los chicos se aproximen a la comprensión de los sentidos y valores implícitos en la conmemoración de acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y la nación. Del mismo modo, la sociedad civil podrá

recuperar épicas y emblemas que hacen a nuestra formación como nación y que habían sido objeto de apropiación castrense –retomando, por ejemplo, versiones desacartonadas y no marciales de canciones patrias ejecutadas por artistas populares–. Existen experiencias de inclusión de las diversidades que corresponden a la población de la comunidad escolar, incorporando en estos actos expresiones como la figura de la Pachamama y canciones en lenguas indígenas.

Esta actitud de respeto y reconocimiento de las diferencias individuales, grupales y culturales que nos enriquecen, será determinante si queremos formar a los chicos como ciudadanos capaces de participar en una sociedad pluralista y democrática.

Los niños suelen expresar rechazo o manifestar actitudes despectivas frente a aquello que ven como diferente. Esto significa que aproximarse de una manera positiva a la diversidad sociocultural que presentan los miembros del grupo escolar es una actitud que requiere aprendizaje.

La experiencia nos enseña que el intercambio entre alumnos con puntos de partida culturales diferentes no resulta por sí solo suficiente para incentivar actitudes y conductas respetuosas, solidarias y de integración positiva. Pero tampoco es posible lograr una convivencia enriquecedora desde la imposición de un “deber ser” de tolerancia que ignore o encubra los sentimientos de rechazo, ya que las actividades que se apoyan en lo declarativo sólo lograrán un compromiso formal y momentáneo. Por el contrario, será necesario reflexionar con los chicos sobre cuáles son los prejuicios y los miedos que surgen frente a lo desconocido, para ir fomentando la comprensión y evitar que realicen acciones que puedan humillar a algún compañero. Esta actitud es fundamental, teniendo en cuenta que la indiferencia –o el rechazo– respecto de los aspectos culturales de cada alumno puede no solo afectarlo personalmente, sino también conducir, a largo plazo, al menoscabo de las bases que son necesarias para la formación de identidades colectivas. Por estas razones, es preciso que día a día se concrete dentro del aula la valorización de cada niño y que se le brinde el respeto que merece, como elementos básicos para su desarrollo y como condición indispensable para la construcción de la convivencia democrática.

En este sentido es importante estar atentos al reconocimiento de los prejuicios y de formas de maltrato y de discriminación en situaciones escolares y cotidianas. Si hay entre los alumnos una presencia importante de chicos migrantes o una especial dificultad para su integración, pueden trabajarse los roces y diferencias a partir del relato de cada uno de ellos sobre la llegada al país o a esta localidad, sus expectativas y deseos, los motivos que impulsaron a sus familias a tomar esa decisión, cómo es el lugar de donde vienen... También pueden ubicar los lugares en un mapa y contar qué cosas trajeron, qué otras

tuvieron que dejar y por qué, qué les gusta de aquí y qué no, qué extrañan. Para reforzar este intercambio cultural –que será un mutuo descubrimiento–, el docente podrá proponerles compartir algunas costumbres, fiestas tradicionales, mostrar objetos, escuchar juntos la música que se canta o baila en sus casas o explicar el origen de los nombres si están en otro idioma, entre otros múltiples puntos de interés que despertarán la curiosidad de todos los chicos.

Interculturalidad

Se ha señalado la contradicción entre la escuela como institución socializadora por definición, con su impronta normalizadora y disciplinadora, por una parte, y el mandato de inclusión y de democratización, por la otra.

El mantenimiento de concepciones tradicionales y uniformizadoras convive en la escuela con un énfasis puesto en la noción de diversidad cultural. En los últimos años, los docentes han sido convocados a replantear su práctica para dar lugar a la diversidad. La propuesta de interculturalidad no se agota en la incorporación de temáticas contra la discriminación en los textos, como tampoco de conocimientos acerca de los pueblos originarios y de otros grupos como los afrodescendientes. Es importante que los equipos directivos puedan trabajar con los docentes la interculturalidad como una idea que atraviese a la educación como un todo, incluyendo, en la escuela, las distintas voces, especialmente aquellas que han sido muchas veces marginadas, fuera y dentro del aula.

Actividades

Los invitamos a estar atentos a las distintas manifestaciones de diversidad cultural presentes en la comunidad escolar para retomar y pensar junto con los docentes, los padres y los alumnos, cuáles pueden ser los ámbitos posibles de la escuela, dentro y fuera de los espacios curriculares, a fin de canalizar sus expresiones; así como determinar posibles estrategias de intervención desde cada uno de los actores involucrados.

La diversidad de conocimientos

Cabe aclarar que cuando hablamos de diversidad también deberíamos tener en cuenta que todo grupo presenta diversidad de conocimientos. ¿Existen clases en las que todos sus alumnos presenten conocimientos homogéneos? Esta es una ilusión que podemos identificar con el enfoque clásico de enseñanza. Así como las diferencias sociales se “tapaban” a través del delantal que los igualaba a todos, los diversos conocimientos previos de los distintos alumnos no eran tenidos en cuenta ya que “el docente comunica el saber a sus alumnos, muestra las nociones, las introduce y provee ejemplos; el alumno aprende, escucha, debe estar atento, luego imita, se entrena, se ejercita y al final aplica” (Charnay, 1994).

Tomando como ejemplo la enseñanza de la matemática, podemos señalar que hoy se trata de promover la producción original e individual de cada alumno frente a situaciones desafiantes, lo que, necesariamente, da lugar a distintos procedimientos, escrituras y formas de explicar lo realizado, ya que es un modo de incluir a todos, a la vez que genera confianza en las propias posibilidades de aprender. Asimismo, el intercambio en la clase, sobre lo producido, genera aprendizajes nuevos, de modo tal que la diversidad, en lugar de resultar un obstáculo, resulta enriquecedora de las discusiones matemáticas en la clase.

Inclusión

Entre los estilos escolares vigentes y gran parte de la población existen discontinuidades culturales. La deuda pendiente consiste en incluir a aquellos niños que se alejan de los parámetros establecidos para un supuesto “alumno tipo” a partir de estrategias educativas que, sin olvidar lo común, consideren también las particularidades de los diversos grupos que se aspira a incluir.

Al considerar las causas del abandono de la escuela por parte de muchos chicos, tenemos que atender, además de los factores sociales y económicos, a las características culturales de distintos sectores de la población y, sobre todo, a la forma en que los niños experimentan su escolaridad. Estar dentro del sistema escolar ha implicado, para muchos, encontrar un lugar de interacción y de crecimiento, de cuidado y aprendizaje. No obstante, estar adentro no es en sí mismo un indicador de inclusión en tanto en la escuela se produzcan situaciones de discriminación.

Se ha advertido que el problema de la enajenación en la escuela se debe a la relación de los niños con el conocimiento, presentado siempre como si fuera producto de una elaboración ajena y con el que se deben confrontar los propios saberes para confirmar o negar su validez. En la escuela se registra una reiterada tendencia a construir un conocimiento sobre la sociedad que, en gran medida, se legitima como verdadero afirmando su cercanía con las disciplinas académicas, junto con un menosprecio a los conocimientos sociales de los alumnos. En las situaciones escolares concretas se produce con frecuencia una negación de las posibilidades de producción de saberes válidos de los niños pobres, migrantes y étnicamente diversos, o bien su reducción y traducción en actividades o propuestas fragmentadas “de lo que se trabaja en clase”, que suelen tener un estilo anecdótico, folklórico y festivo. Es tarea del equipo directivo estar atento a estas cuestiones y promover los espacios para la reflexión conjunta entre los docentes sobre ellas.

Se trata del desafío de conducir y orientar una escuela inclusiva y plural, que forme ciudadanos para una sociedad que acepta y reivindica las diversidades; un ámbito donde se educan personas de pensamiento autónomo y mentes abiertas a las culturas de un mundo que cambia.



Valores, normas, derechos humanos y derechos del niño en la gestión curricular de la escuela: condiciones institucionales para la enseñanza de la democracia

La condición humana ha manifestado a lo largo de su historia no ser naturalmente democrática. Por eso requiere de la educación como parte de su construcción histórica, tanto desde su organización política como desde las formas de convivencia.

De allí que el fin primordial de la educación escolar debería consistir en la formación de subjetividades cuyos valores impidan la aparición de organizaciones políticas autoritarias o totalitarias y formas de convivencia intolerantes o discriminatorias.

La idea es que la forma de convivencia democrática es la que fomenta el reconocimiento de distintos valores culturales. Una forma de organización política que promueve la libertad, la igualdad y la fraternidad o solidaridad supone la división en poderes para evitar un poder absoluto y considera a las personas como sujetos de derechos y obligaciones, responsables de sus acciones y no como objetos o medios a los que se trata como cosas.

Para la escuela primaria resulta conveniente la “clarificación de valores”, a saber: el examen de los valores de la cultura en la que cada uno se ha criado a fin de llevar luego ese examen al plano del diálogo argumentativo, para demarcar la legitimidad de tales valores y llegar a un núcleo de valores válidos compartidos o universales (válidos para todos), pero también es necesario reconocer la existencia de valores válidos para algunos, diferentes pero legítimos, siempre que no sean contradictorios con los del núcleo compartido; en tal caso se los suele denominar “disvalores” o “contravalores”.

Resulta esencial que los grupos de gestión promuevan prácticas democráticas en las escuelas antes que alentar sólo su transmisión teórica. La construcción de valores, normas y derechos (Derechos Humanos y Derechos del Niño), necesarios para la democracia como organización formal y como forma de convivencia, se alcanzan con acciones internas que los pongan en escena.

Valores

Los valores no se pueden enseñar como contenidos puramente conceptuales sino primordialmente actitudinales y procedimentales.

La educación en valores en la escuela se da de manera implícita a través de las acciones y las actitudes de los docentes, en los actos escolares, con la aplicación de sanciones y en las diversas normativas y reglamentaciones.

La introducción explícita de los valores durante el ciclo escolar permite recuperar prácticas que se dan en las escuelas pero que no habían sido debidamente legitimadas dentro de los diseños curriculares; es necesario proponer criterios para que la formación ética y ciudadana no quede librada al arbitrio ni al modo de pensar de cada docente y, en este sentido, la conducción debe jugar un papel importante articulando institucionalmente el abordaje que los docentes hagan y las prácticas generales de la escuela con la enseñanza de los contenidos propios del área. Es imprescindible incorporar los denominados contenidos transversales tales como educación ambiental, educación vial, educación para la salud, educación sexual, educación para la paz, educación intercultural, educación tributaria, educación cooperativa y mutual, y educación para el consumo, entre otros.

El propósito es formar ciudadanos reflexivos, críticos, autónomos y solidarios; por lo cual, el modo de transmitir los valores que deben ser compartidos por todos es contrario al adoctrinamiento o la inculcación.

Para lograr estas propuestas el equipo directivo tiene que comprometerse a orientar a los docentes para que puedan brindar herramientas a los alumnos de modo que estos sean capaces de elaborar juicios morales y políticos acerca de la realidad en la que viven y para generar en ellos el compromiso necesario para la construcción de proyectos comunes dentro del marco que ofrece la vida en democracia y su defensa. Por estas razones, ofrecerá criterios para el desarrollo y el ejercicio de la argumentación, el diálogo y la participación. Es necesario desestimar la idea de que todo argumento surge espontáneamente, para eso es importante que los docentes planteen investigaciones que amplíen las discusiones

desde los saberes de la actualidad o de contextos informativos; así como también desde diversidad de ejemplos que muestren la pluralidad de situaciones para romper la idea de que todo se ilustra desde lo que acontece en el mundo cercano a los alumnos. Esta es una manera de romper los prejuicios propios del tratamiento propio de estos contenidos haciendo necesario que excedan la subjetividad y la opinión personal.

La convivencia armónica en una sociedad pluralista sólo es posible en el marco de un conjunto básico de valores compartidos. Estos valores compartidos son los valores propios de una democracia y conforman una “moral mínima” que trasciende las particularidades grupales, étnico-culturales, religiosas, políticas. Por ejemplo, la no discriminación, la tolerancia, el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego de la democracia, la renuncia a las manifestaciones violentas para imponer las propias ideas. Existen a su vez valores no compartidos –o valores controvertidos– que son legítimos pues no son contradictorios con los valores propios de esa moral mínima o básica. Así, por ejemplo, existen en una sociedad pluralista distintas creencias religiosas, ideologías políticas, posturas estéticas, gustos, preferencias, costumbres... Y no se trata apenas de trabajar la tolerancia sino de incluirlas dentro del trabajo con la diversidad; conocerlas, explicitarlas sería un comienzo de trabajo pluralista. Sin embargo, no todas las diferencias son posibles de ser pensadas como tales, ya que algunas se plantean como ilegítimas cuando son contradictorias con los valores compartidos. Por esta razón, podemos denominarlas contravalores. Ejemplos de ellos son los que violan los derechos de las personas, como las posturas racistas, discriminatorias, xenófobas o las realidades sociales excluyentes (el hambre, la miseria, la ausencia de condiciones dignas de existencia).

Es un objetivo de la escuela la transmisión de los llamados valores compartidos, pero sobre los valores controvertidos solo le cabe una prescindencia: el docente no debería intentar que sus alumnos piensen como él sobre cuestiones políticas, estéticas o de otra índole. Esta neutralidad no implica pasividad ni falta de interés: el docente puede tener una posición tomada sobre un tema en cuestión, pero, desde su función, no debe abusar del lugar de autoridad que le confiere su rol para intentar que los alumnos piensen como él. Ser neutral no significa desentenderse de las cuestiones controvertidas. Por el contrario, un objetivo de la Formación Ética y Ciudadana es que se habiliten espacios para que el estudiantado pueda mostrar sus diferencias y debatir sobre ellas en un marco de tolerancia y respeto. Es necesario que el docente brinde a todos las mismas posibilidades para exponer sus posturas y para acceder a información pertinente con el fin de defender sus puntos de vista. En caso de que exponga acerca de una cuestión sobre la que existe controversia, será entonces necesario que presente

las diferentes posiciones, con equilibrio, sin contaminar su exposición con sus propias ideas. La recomendación de neutralidad tiene como fin que los estudiantes lleguen por sí mismos a sus propias conclusiones. Pero para que ello suceda es necesario presentar posturas diversas sobre un mismo tema de modo de poder mirar críticamente lo que se discute. La opinión del docente puede darse a conocer en el momento oportuno, pero bajo la condición de que sea expresada como lo que realmente es: una opinión no sustentada por su posición institucional sino por argumentos racionales, sobre todo cuando se trate de valores contradictorios con el núcleo de valores universales (válidos para todos) contenidos en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y en los diversos Pactos y Tratados derivados de ella. Es importante que el equipo de conducción esté atento a este tipo de construcciones en su escuela, fomente y posibilite en la práctica cotidiana la expresión de las diferentes posturas docentes, tratando de conocerlas de modo de poder intervenir si alguna de las situaciones expresadas más arriba no se da como debiera. Es la autoridad competente para arbitrar entre los alumnos y los docentes cuando de opiniones se trata, pero no debe imponer sus propios puntos de vista ideológicos, culturales, etc.

Normas, Derechos Humanos y Derechos del Niño

Una conducción escolar democrática promoverá el reconocimiento de las normas que organizan la vida en sociedad así como la reflexión grupal sobre su necesidad e importancia, la comprensión del sentido de las normas de convivencia en la escuela y las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. Además, ha de promover el conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en contextos inmediatos como el escolar y familiar.

Puede encararse una reflexión conjunta, a través del diálogo, sobre las normas y pautas que los integrantes de la escuela deberían respetar (con relación al uso de los espacios, los momentos de juego y de recreo, los momentos de trabajo, etc.).

El docente podrá preguntar, por ejemplo, ¿por qué es necesario respetar determinada norma?, ¿por qué no está permitido realizar determinada acción?, ¿por qué está permitido jugar en determinados momentos y no en otros?, ¿qué es lo que se puede hacer y qué es lo que no se puede hacer dentro de la escuela?, ¿cuál es la finalidad de las normas que rigen en la escuela?

La Convención sobre los Derechos del Niño considera al niño como un sujeto de derecho. Esto implica la necesidad de replantear los vínculos que se establecen con el niño en el hogar, en la escuela, en la comunidad de pertenencia y también durante su tránsito o asentamiento en otros países. Por lo tanto, será necesario incluir la perspectiva del niño en todas aquellas decisiones que lo afecten. Asimismo, será importante considerar que el niño, como sujeto de derecho, es un ser que tiene capacidad para actuar con libertad. Sin embargo, para que pueda hacer ejercicio efectivo de esa libertad, será necesario que vaya comprendiendo algunas de las normas jurídicas que reconocen sus derechos y que tome conciencia de ellas.

Además, el niño se debe familiarizar con los medios de protección de sus derechos para ponerlos en práctica en caso de que se vean afectados. El Estado, los adultos, la sociedad y la comunidad internacional tienen la obligación de respetar y posibilitar el ejercicio efectivo de todos los derechos del niño. De esta forma, el niño crece y desarrolla su subjetividad, como ser individual, y su intersubjetividad, como ser social, dentro de un modelo de protección integral.

Los derechos de los chicos están reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y tienen rango constitucional. La escuela es uno de los espacios públicos donde los niños deben ser reconocidos como sujetos de derecho y donde se constituyen como tales. También, es uno de los ámbitos en los que aprenden a ser ciudadanos.

Los alumnos no se asoman al aprendizaje en la escuela como una tabla rasa, sino que traen con ellos la experiencia personal, y la de otros, en el respeto y también en la violación de derechos. Los estudiantes han experimentado la vigencia y también el atropello de los derechos en sus familias y en la escuela, en la televisión y en la comunidad, en la casa y en la calle. Por eso es importante que desde la dirección de la escuela se alienten actividades institucionales que promuevan el reconocimiento de uno mismo y de los otros como sujetos de derechos capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa mediante propuestas didácticas que privilegien la escucha atenta de su palabra e impulsen acciones vinculantes respecto de sus derechos.

La construcción de ciudadanía desde todas las áreas del currículum

La formación ciudadana de los niños en la escuela primaria es una finalidad y responsabilidad compartida por todas las áreas. El aporte de algunas de ellas se nos hace evidente, como en Formación Ética y Ciudadana y en Ciencias Sociales; el de otras, en cambio, parece ser más difuso. En este sentido una buena pregunta sería, por ejemplo: ¿Puede la matemática aportar para la vida del ciudadano? ¿Cuál sería su mayor aporte?

Muchas veces, intentamos responder estos interrogantes volcando una mirada sobre los contenidos y discutiendo cuáles son los que necesita dominar un hombre que vive en una sociedad, que estudia, que trabaja, etc. Para avanzar en la respuesta a estos interrogantes, compartamos la siguiente expresión de Guy Brousseau (1991):

no se trata solo de enseñar los rudimentos de una técnica ni siquiera los fundamentos de una cultura científica: las matemáticas en este nivel (se refiere a la enseñanza obligatoria) son el primer dominio –y el más importante– en que los niños pueden aprender los rudimentos de la gestión individual y social de la verdad. Aprenden en él –o deberían aprender en él– no sólo los fundamentos de su actividad cognitiva, sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes: cómo convencer respetando al interlocutor; cómo dejarse convencer contra su deseo o interés; cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común... Soy de los que piensan que la educación matemática, y en particular la educación matemática de la que acabo de hablar, es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia. La enseñanza de la matemática no tiene el monopolio ni del pensamiento racional ni de la lógica ni de ninguna verdad intelectual, pero es un lugar privilegiado para su desarrollo precoz.

Resaltemos algunas de las ideas centrales de esta reflexión. El conocimiento rudimentario de técnicas, históricamente privilegiado en la enseñanza de la matemática, es hoy un saber necesario pero a la vez absolutamente insuficiente para resolver la mayoría de los problemas que enfrenta el ciudadano común. Pero, ¿en qué tipo de conocimientos hay que poner el acento de la enseñanza hoy?

Hoy, vivimos en una sociedad sometida a procesos de cambio permanente en la cual ciertas tecnologías como las calculadoras y las computadoras están muy difundidas. El ciudadano común se enfrenta cotidianamente en su vida social, de estudiante o de trabajador a una multiplicidad de situaciones para las cuales ya conoce la respuesta pero también debe encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas, lo que genera cierto grado de incertidumbre en los ciudadanos.

En la escuela suele destinarse un lugar muy importante al aprendizaje de técnicas. ¿Cuántas de esas técnicas seguimos utilizando hoy? ¿Cuántas recordamos? ¿En qué condiciones son usadas? Por ejemplo, en el caso de los cálculos que el ciudadano realiza, ¿alcanza con saber la técnica? ¿No sería más pertinente reconocer cuándo utilizarla? ¿En cuántas situaciones realizamos cálculos mentales? ¿Y cálculos estimados o aproximados? ¿Qué lugar le damos a la calculadora, objeto accesible y de muy fácil manejo? ¿No sería necesario trabajar sobre la razonabilidad del resultado en función de la situación planteada? En la educación tradicional o clásica, ¿cuántos de estos aprendizajes eran contemplados? Así como en el caso del cálculo, los avances científicos interpelan a la escuela. ¿Cómo podemos formar hoy para una sociedad del futuro? ¿Qué técnicas de hoy vivirán en el mañana y cuáles podrán o deberán reemplazarse?

No es posible dar una respuesta acabada a estas preguntas ya que no es posible anticipar los requerimientos de una sociedad cambiante como la que vivimos y, por tanto, la escuela tiene que formar a los alumnos no sólo en el dominio de contenidos sino también en una actitud de búsqueda de respuestas, de toma de decisiones, de pensamiento autónomo. Y esta actitud se desarrolla en la práctica de un hacer matemático que incorpora en la clase, espacios de producción y debate matemático.

Para esto, tal como plantea Brousseau (1991), se trata de “que no sólo aprendan los fundamentos de su actividad cognitiva sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes”. En el debate, que puede hacerse a propósito del procedimiento elegido, de los resultados obtenidos o de conclusiones, cada estudiante defiende su razón, toma conciencia de otras razones intercambiando con otros. Además, para formular sus ideas y para comprender lo que otros sostienen, cada alumno hace uso de la comunicación oral y de la escrita, lo que enriquece sus competencias en relación a la comunicación.

Indudablemente, esto apunta al enriquecimiento de los niños y jóvenes como futuros ciudadanos capaces de participar activa y críticamente en una sociedad democrática.

Actividades

En el mismo sentido planteado para el caso de Matemática lo invitamos a reflexionar sobre los aportes que otras áreas, como Educación Física, Educación Artística o Ciencias Naturales, hacen a la formación ciudadana.

Cultura escolar democrática

Resulta, por lo tanto, esencial, considerar con sentido crítico la cultura escolar y reflexionar sobre sus valores, normas, y prácticas que tengan en cuenta los Derechos Humanos y los del Niño para construir una cultura escolar no autoritaria, participativa y donde haya espacios de diálogo en los que maestros, alumnos y padres puedan expresarse, coincidir, discrepar y comprometerse.

Es relevante, entonces, que el equipo directivo oriente y brinde criterios para que el maestro se pregunte en qué medida su práctica es promotora o no de derechos, que se abra a la crítica y al cuestionamiento, que revise críticamente el lenguaje que utiliza con niñas y niños, con chicos de grupos inmigrantes o diferentes de la cultura mayoritaria, con personas discapacitadas, que sea un sujeto no conformista que mire críticamente el currículum –y desde un rol activo lo replantee, lo tense–, los textos de estudio y los materiales educativos.



El proyecto alfabetizador de la escuela: toda la escuela alfabetiza

La enseñanza de la lectura y la escritura es uno de los mandatos principales de los sistemas educativos. Docentes, escuelas y familias sabemos que aprender a leer y escribir es un logro importante para la vida, y que además estos aprendizajes inciden en la trayectoria escolar futura de alumnas y alumnos. Con distintos puntos de partida, distintos ritmos y distintos desarrollos, todos tenemos el derecho y la posibilidad de aprender a leer y a escribir. La escuela puede y debe aportar a la igualdad y a la calidad desde su función específica, es decir, desde el interior mismo de la enseñanza.

Los equipos directivos ocupan un lugar relevante como impulsores, veedores y garantes del proyecto alfabetizador como un eje central de la propuesta pedagógica de la escuela. En este apartado recorreremos algunos aspectos vinculados con el lugar de los directivos en la concreción de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, lo que va más allá de la acción aislada de un maestro o grupo de maestros.

La escuela: un ámbito de cultura escrita

La alfabetización constituye un proceso de desarrollo profundamente social. Dado que no es una adquisición natural, depende de circunstancias sociales y culturales concretas. Considerando entonces la profunda correlación entre lo que los chicos pueden aprender y la oferta educativa de la escuela, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes al Área Lengua, acordados por el Consejo Federal de Educación en 2004, comienzan con la siguiente frase: “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de EGB / Nivel Primario”. ¿Y cuáles son esas situaciones a las que se refieren los NAP? En principio, que la escuela se convierte en un ambiente alfabetizador. Es importante que el equipo directivo impulse que, en cualquier contexto, la escuela sea un ámbito letrado para todos los niños, especialmente para aquellos que tuvieron escasas oportunidades de contacto con la lengua escrita y con los libros como bien simbólico de la sociedad en su entorno primario. En las escuelas se vivencia la experiencia de ser lector participando de ferias del libro, de momentos de lectura compartida en el aula y fuera de ella, de conversaciones en torno de las lecturas; se vivencia si los libros circulan, la biblioteca está viva, activa: los chicos y los maestros la visitan, leen allí, retiran libros, se los llevan a su casa, los trabajan en el aula, se lee diariamente.

¿Qué implica esto para la gestión de un proyecto alfabetizador? El equipo directivo puede promover la realización de actividades culturales vinculadas con la lectura y la escritura, recoger y estimular las iniciativas de los docentes, velar por que todos ellos conozcan el acervo de la biblioteca y se optimice el uso de todos los recursos alfabetizadores con que cuenta la escuela: libros (de las bibliotecas PIIE por ejemplo), juegos alfabetizadores (como Trengania), TIC.

En el eje “Lectura” de los NAP de Lengua, 4º grado (y de todos los grados), se prevé que la escuela ofrezca situaciones para “La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros)”.

Podemos preguntarnos qué significan “asidua”, “diversos” y “variado” en cada escuela. En relación con la frecuencia: ¿cada cuánto se lee?, ¿se lee una vez por semana?, ¿se lee todos los días?, ¿se lee sólo en la hora de Lengua?, ¿se lee en la hora de Ciencias Sociales o Naturales? En relación con la variedad: ¿qué se lee?, ¿se leen fragmentos de textos fotocopiados?, ¿libros de literatura, de ciencias, de arte?, ¿se lee con distintos propósitos?

Si estamos de acuerdo con que es importante que los chicos lean mucho y variado (pilares fundamentales de la formación de lectores, del desarrollo de la comprensión y de la fluidez lectora) podríamos preguntarnos, por ejemplo, cuántos libros/textos completos de distintos géneros/temas garantiza la escuela que cada alumno se “lleve” de su tránsito por la primaria, es decir, cómo se construye la biografía de un alumno como lector. El equipo directivo puede impulsar que los docentes acuerden el corpus de lecturas que se prevé leer con los chicos de cada grado, cada ciclo lectivo; puede difundir las iniciativas de muchas escuelas en las que el maestro de cada grado lleva una suerte de “diario del grado lector” que “pasa de grado” con el grupo y guarda memoria de las lecturas que ese grupo va haciendo año por año. Esas iniciativas contemplan también que cada niño y niña lleve su propia “bitácora”, a modo de diario de lector, con sus notas personales que “pasa de grado” con él o ella, en la medida en que es testimonio de un aspecto central de su trayectoria escolar.

Actividades

Le proponemos que mediante la recuperación de sus notas y memorias sobre observaciones de clases, lectura de planificaciones y acciones realizadas en la institución identifique situaciones y elementos que den cuenta de la construcción del ambiente alfabetizador de la escuela. Seleccione un problema que se le presente para que la escuela garantice la circulación de los textos escritos y describa posibles alternativas de solución.

La práctica de lectura y escritura en la escuela

Considerando que nuestro sistema de escritura es alfabético y con la idea de ir de lo más simple a lo más complejo, durante muchísimo tiempo se pensó que el aprendizaje de las letras y de su trazado era requisito indispensable para poder leer y escribir textos. Esta creencia ha resultado un obstáculo importante no solo para que en 1º y 2º grados se lean textos literarios completos en el área de Lengua, sino que se lo ha considerado un impedimento para que, desde un buen comienzo de la escolaridad, los chicos participen de situaciones de lectura y escritura de textos, ayudados por su maestro, para aprender

en los distintos campos de conocimiento: leer cuentos y novelas, leer enciclopedias infantiles, observar, analizar, leer en forma compartida distintas fuentes (fotografías, cartas, planos, mapas, revistas...); escribir historias dictadas al maestro, registrar experiencias de salidas de campo, completar cuadros que sirvan para comparar un mismo aspecto en distintas culturas, entre múltiples posibilidades. Una cosa es lo que los niños pueden hacer de forma autónoma y otra, lo que pueden hacer gracias a la mediación del maestro, como mediador cultural entre la lengua escrita y los niños. En este sentido es importante resaltar que para aprender a leer y a escribir, entonces, no es necesario hacerlo sólo desde el área de lengua ya que los saberes y los soportes que se ponen en juego en las diferentes áreas, posibilitan este acercamiento a la lectura y la escritura desde los diferentes campos de conocimiento.

Apelamos nuevamente a los NAP del eje “Lectura” de 1º grado:

La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños., entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.

¿Cómo puede velar un directivo por que esta mediación se cumpla? Podemos formularnos preguntas similares a las anteriores: ¿qué significan “habitual” y “sistemática”? ¿cada cuánto se lee y se escribe?, ¿leer y escribir textos es lo mismo que leer del pizarrón para copiar en el cuaderno sin haber participado en la ideación de lo que se está copiando?

Considerando la relevancia de que los propios maestros hayan experimentado la lectura y la escritura de textos, hay muchos proyectos que se proponen que los docentes compartan espacios de intercambio de sus experiencias como lectores. El equipo directivo junto con los supervisores puede identificar programas formales o no formales, de gestión estatal o privada, que ofrecen talleres destinados a los docentes. Traemos aquí la voz de una maestra que ha trabajado 18 años en una escuela, en la que recientemente se nombró a una nueva directora. Una de las primeras propuestas de la directora fue “que sacáramos los libros de la biblioteca de la dirección y ponerlos en el patio interno de la escuela. Nos dijo que a ella, en la dirección ‘no le sirven para nada’. Y nos convenció de que es mejor que estén gastados porque se leyeron, y ‘no inmaculados y que nadie los abra’”. Pero hubo algo más: la maestra nos relataba que “A la dire le gusta leer. Y nos habla de libros, nos da los de los chicos de tercer ciclo. Yo estoy leyendo *Las mil y una*

noches. Pero lo más lindo es que cuando nos sentamos a tomar el té, cada uno cuenta lo que está leyendo. Nunca me gustó leer, pero como a ella le gusta tanto, nos contagié, primero un poco por obligación y ahora estamos todos entusiasmados con la biblioteca de tercer ciclo”.

Es notable cómo en el gesto mediador del directivo, la atmósfera de la escuela se modificó sustancialmente, y se ha ido construyendo una comunidad de maestros lectores.

Nos podemos formular otras preguntas acerca del lugar que le otorgamos a la lectura y la escritura en las prácticas habituales: ¿las situaciones de lectura y escritura son parte de la planificación del día a día en las aulas?, ¿cuál es la idea más extendida que el equipo docente de una escuela tiene acerca de qué es un contenido en Lengua? Una anécdota para ejemplificar a qué nos estamos refiriendo: para dar respuesta a la falta de motivación de sus alumnos para la lectura y la escritura que había diagnosticado, un grupo de docentes implementó un proyecto que ponía el foco en el recorrido, con los chicos, de un itinerario de lecturas de libros de literatura con historias atrapantes, relatos bien escritos y bien ilustrados. El proyecto concluía con la producción de un nuevo libro por parte del grupo. La evaluación de la experiencia que hicieron los propios docentes fue positiva; revirtió el diagnóstico inicial en tanto que los chicos leyeron con avidez y se abocaron con entusiasmo a las actividades de escritura que incluían instancias de aprendizaje de algunos aspectos oracionales y textuales y de la normativa ortográfica que tuvieron en cuenta a la hora de redactar y revisar. Sin embargo, los docentes expresaron su preocupación por el tiempo que insumió el desarrollo de este proyecto y porque les quitaba tiempo para “trabajar los contenidos”. Es decir: ¿se consideran contenidos enseñar las prácticas de lectura y escritura?, ¿se las planifica?, ¿se les destina tiempo y espacio? Y entonces sí: en ese marco ¿se articulan estas prácticas con la enseñanza sistemática (esto es: planificada, secuenciada, progresiva) de los contenidos sobre el sistema de la lengua, la norma y uso y los textos?

Reconociendo la importancia que tienen estos aprendizajes en la formación de un escritor, los Diseños Curriculares de las jurisdicciones y los NAP de Lengua de 2º a 9º grados incluyen definiciones acerca de este tipo de contenidos a enseñar. Por ejemplo, en el eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de los NAP de Lengua de 3º grado se incluyen, entre otros, los siguientes contenidos clásicos del área:

- El reconocimiento de sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción.
- El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y exclamación.

- La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema (por ejemplo: mb, nr) y reglas sin excepciones (por ejemplo: -z, -ces, -aba del pretérito imperfecto) y uso de mayúsculas.

Son recomendables instancias de trabajo de los equipos docentes en que se detenga la mirada sobre las planificaciones, el libro de clase o los cuadernos de los niños. Esto permite ver si el aprendizaje de estos contenidos se promueve a través de actividades descontextualizadas y en el marco de proyectos, o secuencias didácticas de la lectura y escritura que sistemáticamente apunten al conocimiento y reflexión sobre distintos aspectos de la lengua y los textos, o una combinación de esas modalidades. Recomendamos que el equipo directivo genere espacios de lectura y discusión del eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de los NAP para 1º a 9º grados y de los NAP. *Cuadernos para el Aula. Lengua de 2º a 7º grados*. Permitiría consensuar a nivel institucional (y no sólo con los maestros de Lengua) los criterios de selección, de secuenciación y modos de enseñanza de estos saberes, además de acordar criterios de corrección y evaluación de los textos escritos por los chicos en todos los campos del conocimiento.

Asimismo, es importante que el directivo potencie los perfiles con que cuenta la escuela, detectando las fortalezas de cada docente y creando instancias de intercambio de los saberes y proyectos de cada uno.

Actividades

Lo invitamos a que relea el material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010, *Entre docentes de escuela primaria* (Anexo, página 17). Utilícelo para realizar un análisis de planificaciones, libros de temas y cuadernos de alumnos, atendiendo a la presencia y frecuencia de las situaciones de enseñanza allí listadas.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo. Entre la tradición y la innovación

La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela marchó en sintonía con la historia de la escolarización, a tal punto que por mucho tiempo se han entendido la escolarización y la alfabetización como sinónimos.

La historia de la lectura y la escritura y de su enseñanza está fuertemente articulada con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, tecnológica). En tanto prácticas socioculturales complejas, su definición, propósitos y modos de enseñanza han sido objeto de diferentes corrientes del pensamiento pedagógico, disciplinar y didáctico. Efectivamente, la historia de la lectura en Occidente, por ejemplo, registra variaciones, no siempre lineales ni armónicas, que van, a muy grandes rasgos, desde la oralidad de la lectura colectiva en alta voz del catecismo (texto para oír y memorizar), pasando por el texto para ver y discutir, hasta las nuevas relaciones entre pantalla, lectores y productores que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Durante siglos reservada para unos pocos, la enseñanza de la escritura permitió históricamente que la escuela ejerciera una labor de disciplinamiento y transmisión de normas y valores, pero también se constituyera en un ámbito de reflexión descontextualizada estrechamente vinculada con el carácter diferido de la escritura, y asumiera como tarea el entrenamiento para la composición de textos escritos. Los dominios tradicionales de la enseñanza de la escritura fueron el conocimiento y trazado de las letras, la ortografía, la caligrafía y la composición.

La expansión de la enseñanza de la escritura en la escuela estuvo ligada a una conjunción de razones políticas, religiosas, pedagógicas, pero también tecnológicas. Dice Anne-Marie Chartier (2004: 108 y 110):

Estos “métodos de lectura-escritura” surgieron en un momento en el que aprender a leer y escribir al mismo tiempo se volvió posible. Mientras se utilizó la pluma de ganso, la técnica de la escritura no podía aprenderse en un grupo numeroso, pues había que estar tallando constantemente la punta de la pluma, que se gastaba, que manchaba y dañaba el papel. [...] Con las pizarras se podía mantener ocupados a niños muy pequeños que, sentados en bancos, hacían renglones de palitos o bolitas, es decir I u O, mientras el maestro les daba la lección a los grandes. Las letras ya no eran únicamente formas que ver o sonidos que oír sino movimientos a encadenar. También se podían copiar palabras nuevas y verificar que las ya vistas estuvieran bien aprendidas sin necesidad de deletrearlas en voz alta, escribiéndolas de memoria. El dictado se instaló así en la vida cotidiana de las escuelas. [...]

Con la llegada de las plumas metálicas, poco a poco se sustituyeron las bellas caligrafías por las cursivas escolares simplificadas.

[...] los maestros utilizaban actividades de escritura para estructurar de otro modo el trabajo en clase. Cuando hacían planas de escritura o copiaban frases que se ponían como modelos, los niños permanecían ocupados en tareas silenciosas, fácilmente controlables, que exigían atención y aplicación.

[...] las teorías sobre la lectura seguían preguntándose por los métodos de aprendizaje sin preocuparse por la escritura, que quedó reducida a un entrenamiento de la habilidad gráfico-motriz.

Esta escuela hace mención a algunos momentos de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura; permite reconocer el peso de una larga tradición, comprender qué idea del aprendizaje de la lectura y la escritura se tenía y cómo esas prácticas, que aún perviven en algunas escuelas, están íntimamente relacionadas con algunos aspectos de la cultura escolar. Son ejemplos la clase silenciosa: los niños y niñas sentados en fila copiando del pizarrón o trazando en sus cuadernos hileras de grafismos. También nos habilita a preguntarnos, no tanto cuáles han sido o son los mejores métodos de enseñanza, sino por qué en determinado momento histórico esos métodos son más aceptados que otros por el colectivo docente (Pineau, 2000). En fin, nos obliga a interrogarnos acerca de la distancia/cercanía que presentan las prácticas alfabetizadoras de cada aula, de cada escuela, en relación con los desarrollos alcanzados con la lectura y la escritura, su aprendizaje y su enseñanza en los últimos años y cuáles son las condiciones para que las experiencias de innovación tengan lugar en la escuela.

Aun cuando hoy en día se mantienen vivos ricos debates acerca de cuál es la mejor forma para que los chicos comprendan el principio alfabético (si con propuestas más globales o más analíticas), se comparte la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita, y que esto supone que los chicos comprenden qué es la lengua escrita y para qué sirve, y comprenden y se apropian del sistema alfabético de escritura –en pos de su autonomía– participando desde el comienzo de la escolaridad de situaciones de lectura y escritura en el marco de ricos intercambios orales.

De todos modos, la oferta pedagógica real se presenta hoy fragmentada y heterogénea, aun en el seno de una misma escuela: el sostenimiento de métodos como el alfabético o silábico, totalmente desaconsejados en función de su atomismo y de su falta de significatividad, conviven con el método de la palabra generadora o sus variantes (como el método natural italiano) o con propuestas de corte constructivista o

socioconstructivista, entre otras. Absteniéndonos de abrir juicios de valor o adscribir a una u otra propuesta, pensamos que es indispensable que todos los docentes de primer ciclo discutan cuál es el sentido de cada propuesta y de sus prácticas más extendidas y acuerden qué ideas acerca de lo que es la lengua escrita, el aprendizaje y la enseñanza subyacen. Al cuidar la continuidad del proceso que los chicos inician (ya desde el Nivel Inicial) y la coherencia institucional, es necesario que los maestros del primer ciclo acuerden cómo se posicionan respecto de la alfabetización, por ejemplo, consensuando un enfoque y adhiriendo a él.

Consideramos que el equipo directivo debe asumir el liderazgo de un debate en el seno de la escuela, que tienda a garantizar el derecho de los chicos a una alfabetización plena. ¿Es lo mismo alfabetizar con libros que sin libros? Si un equipo docente considera que a través del método de la palabra generadora logra que en poco tiempo muchos chicos se apropien del sistema alfabético en un marco de previsibilidad de sus prácticas, podríamos preguntarnos cómo hacer para que las virtudes de ese método puedan ser transferidas a propuestas integrales de alfabetización en las que hay una clase que lee y escribe textos desde el comienzo. Y en tal caso, ¿cuáles son los obstáculos que impone la cultura escolar (los formatos de interacción en el aula, la organización del espacio físico, la distribución del tiempo, el sostenimiento de los rituales, los discursos y las formas de actuar) para que esas prácticas más integrales se trasladen a la vida en las aulas y al trabajo del docente? Antonio Viñao Frago (2002) explica:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

Creemos que es parte de la tarea del equipo directivo impulsar esa “puesta en entredicho” que permita hacer visibles, revisar, poner en cuestión, mantener o cambiar formatos de la “gramática escolar”.¹ Si no revisamos la necesidad de que en algunas ocasiones se deba romper la fila de bancos para que los chicos puedan trabajar juntos, resulta muy difícil pensar que el aula pueda transformarse en un taller de lectura y

¹ Entendida por Tyack y Cuban (2001) “como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia”.

escritura. Los docentes de 1º grado podríamos hacer el ejercicio de preguntarnos, por ejemplo, cómo y para qué llega a ser rutina, además de cuál es el sentido alfabetizador de copiar diariamente en el cuaderno “Hoy es día con sol” / “Hoy es día nublado”.

En otro orden de cosas, los docentes suelen manifestar la presión que muchas veces sienten cuando intentan abordar prácticas innovadoras. Afirman que una de las fuentes de presión son los padres, quienes evalúan cuánto han aprendido sus hijos, por ejemplo en 1º grado, solamente en función de cuántas letras van aprendiendo a trazar. Muchas escuelas incluyen dentro de sus acciones encuentros con las familias de los chicos para comunicar la propuesta alfabetizadora. Esta es una buena oportunidad para compartir formas de crear un clima educativo en los hogares y colaborar con el desarrollo lingüístico de los niños, aun cuando sus cuidadores tengan escaso o nulo dominio de la escritura. Recomendamos revisar con los docentes el material *Juntos para mejorar la educación*, que el Ministerio de Educación destinara a las familias en el año 2007. En los de Nivel Inicial y 1º grado de Escuela Primaria, por ejemplo, se encuentran excelentes actividades que las familias pueden realizar con los niños en el marco de conversaciones en torno del juego, las lecturas, el aprendizaje, la vida cotidiana.

La continuidad del proceso de alfabetización: la alfabetización temprana y la evaluación de los aprendizajes de los chicos

La frecuencia de uso y las funciones que tiene la escritura en distintos grupos sociales es diferente: en algunos, leer y escribir forman parte fundamental de la vida cotidiana; en otros, la lectura y la escritura son prácticas poco frecuentes.

La mayoría de los chicos que comienzan la primaria ya han ido al jardín. Aunque con distintos énfasis, la propuesta del primer grado debería constituirse en una continuidad de aquellas que el jardín realiza para que los chicos hagan su ingreso “por la puerta grande” de la cultura escrita. En el Nivel Inicial los chicos tienen sus primeras experiencias escolares en relación con la exploración de libros (y otros materiales escritos) y escuchan la lectura del docente, tanto de textos literarios (cuentos, juegos del lenguaje, poesía, teatro) como de textos no literarios sobre el arte y el mundo social y natural. Por otra parte, la invitación permanente a escribir y la escritura del maestro a la vista de todos son otros grandes pilares de la alfabetización inicial. Si a estas situaciones, la escuela primaria les suma actividades sistemáticas para que los chicos comprendan y se apropien del sistema alfabético de escritura, se confirma que el aprendizaje de las letras no es el

punto de partida en la alfabetización inicial, sino uno de los aspectos que es necesario focalizar al amparo de experiencias alfabetizadoras más globales.

Sabemos que, aunque tengan la misma edad cronológica, no todos los chicos parten del mismo punto en su desarrollo al comenzar el año (o por dificultades para asistir al Nivel Inicial o, entre otras variables, por las diferencias en las condiciones materiales y simbólicas en las viven). Confirma Flavia Terigi:

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

Un aspecto central de la gestión directiva tiene que ver con la construcción de criterios institucionales de evaluación y acreditación de los aprendizajes de alumnas y alumnos. Resulta preocupante la alta tasa de repitencia (y repitencia reiterada) en los primeros grados de la escuela primaria en nuestro país. No caben dudas de que esta repitencia se debe a que los docentes evalúan que los niños no han alcanzado ciertos logros respecto de la alfabetización inicial. Sabemos que muchas veces esto se produce por las condiciones de vida de los chicos que provocan discontinuidades en su asistencia y permanencia en la escuela, lo que excede los aspectos de la propuesta curricular que estamos abordando. Aquí nos concentramos en pensar la necesidad de discutir y consensuar los criterios para la evaluación en los distintos momentos del proceso de alfabetización (para que esta decisión no recaiga exclusivamente en manos del maestro de grado). Venimos hablando acerca de las condiciones del proyecto alfabetizador para que niñas y niños alcancen los logros previstos para el ciclo, en cada uno de los grados y contribuir para que sus trayectorias escolares sean completas y continuas. Afirmo Flavia Terigi:

En relación con el ciclo de alfabetización de la escuela primaria, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras detenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes poco consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas concernidos. (Terigi, 2009)

Según venimos concibiendo la alfabetización, evaluar lo aprendido (y enseñado) supone considerar varias cuestiones consideradas en “¿Qué es evaluar en Lengua?” del apartado “Enseñar Lengua en el primer año” del *Cuaderno para el aula. Lengua 1*:

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir breves textos con autonomía, pero evaluar exclusivamente la escritura de palabras al concluir el primer grado es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples las cuestiones sobre las que buscamos indicios y atendemos cuando evaluamos este proceso: ¿Participa en las conversaciones en el aula? ¿Se interesa por los libros? ¿Pide que le lean? ¿Intenta lecturas? ¿Se anima a jugar con las palabras? ¿Participa en situaciones de escritura de textos dictando a su maestro junto con sus compañeros? ¿Sabe tomar el lápiz? ¿Escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página? ¿Se plantea la duda acerca de cómo se escriben las palabras?, etc.
- El aprendizaje de los saberes implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, y estas etapas no son claramente delimitables.
- Los aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua, algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar, es decir, permiten ser relevados más fácilmente por medio de instrumentos sencillos (por ejemplo, escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta). Otros aspectos (avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora, ampliación del vocabulario, por ejemplo) no son tan “dóciles”, ya que cualquier grilla con aspectos a considerar es necesariamente incompleta y al mismo tiempo pervierte el contenido mismo (por ejemplo: si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder a estos de manera fidedigna y cómo capturar esos sentidos en una grilla?).

Resulta necesario revisar extendidos criterios de evaluación sostenidos en la práctica, que suelen considerar centralmente un conjunto acotado y homogéneo de logros respecto de la alfabetización inicial. Estos logros generalmente no están vinculados con el tipo de experiencias alfabetizadoras que se han ofrecido y no consideran los distintos puntos de partida de niños y niñas que viven en contextos socioculturales diversos, mucho menos cuando no se trata simplemente de diversidad sino de pobreza, con la consiguiente privación de bienes culturales y simbólicos. Asimismo, se suele adjudicar el fracaso a distinto tipo de déficit (social, familiar, neurológico, lingüístico, etc.), a la vez que no se consideran los distintos puntos de partida y distintos modos de desarrollo de los niños y niñas, ni las distintas oportunidades que han tenido de participar en situaciones de alfabetización temprana. En este aspecto también, tanto los criterios de evaluación como las prácticas de enseñanza, suelen responder a una concepción en general atomística y con escasa o nula dimensión cultural de lo que significan enseñar y aprender a leer y escribir.

Entonces, ¿qué se evalúa en 1º grado? ¿Cuáles son los criterios de acreditación para que un niño pueda “pasar de grado” que, como afirma también Teriggi, es pasar de grado “en una escuela graduada”? No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos saberes y, aun en situaciones óptimas –es decir, en aquellas en donde todos los aspectos se tienen en cuenta–, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo.

Es natural, y no la excepción, que al ingresar a 1º o 2º grados las niñas y los niños tengan distintos puntos de partida en relación con la lectura y la escritura.

Los chicos y las chicas de 2º grado ya han tomado contacto sistemático con la escritura. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos, dados la complejidad de este aprendizaje, los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.

Puede suceder que algunos niños todavía omitan algunas letras, que no se planteen la duda ortográfica, que segmenten las palabras de modo no convencional. Hay chicos que están tan interesados en expresar lo que quieren decir que se “lanzan” a escribir, a veces descuidando las formas gráficas. Otros, atentos a la letra y a no cometer errores, se demoran y a veces abandonan la tarea por la mitad o la dan por terminada antes de tiempo. En esta etapa, el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo; por eso sigue siendo importante que el docente colabore escribiendo con ellos o por ellos, proponiéndoles formas de seguir adelante, alentándolos a decir más (Gaspar y González, 2006: 90).

El equipo directivo tiene la responsabilidad de liderar una discusión profunda en el seno de la escuela acerca del sentido de la decisión de que un niño repita primer grado. En función de lo evaluado, es necesario contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son los saberes a aprender y las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en cada grupo. Este es uno de los temas centrales para cuya atención el equipo directivo puede detectar y promover un espacio de desarrollo profesional de los docentes.

El habla de los chicos

De todo lo expresado anteriormente no puede estar ausente la consideración del habla de los niños y las niñas. En muchísimos casos son notables las diferencias entre las variedades y las formas de interacción lingüística orales, de los hogares y las de la escuela. Borzone y Rosemberg (2001) hacen notar una discontinuidad entre las formas de comunicación en el medio familiar (conversación en la que los niños participan) y las normas de interacción típicas en la escuela (formato de interacción IRE –interrogación, respuesta, evaluación–), así como la discontinuidad entre los usos y estilos discursivos de los niños, por un lado, y las convenciones lingüísticas de la escuela y los requerimientos que plantea el aprendizaje de la lengua escrita, por otro. Sabemos, entonces, que les llevará tiempo ir interiorizando los modos de interacción propios del aula, especialmente en cuanto a las reglas diferentes de la conversación cotidiana y a las particularidades del vocabulario escolar o de las propias del maestro.

Cuando ingresan a la escuela, todos los chicos pueden usar el lenguaje con distintos propósitos: en situaciones de conversación, juego y desarrollo de labores cotidianas en su entorno primario. Pero ni las conversaciones, ni los juegos, ni las labores son iguales para todos. Esto hace que el conocimiento del mundo, el vocabulario asociado con este y las formas de participar en las conversaciones sean diferentes. Al ingresar a la escuela, cada chico tiene distintas representaciones acerca de los turnos de intercambio, y diferentes usos y valoraciones del silencio y del vocabulario que emplea frente a los mayores. Usa estructuras sintácticas diversas y conoce distintas palabras para designar objetos, personas y acciones. En otros términos, la oralidad de los niños (y también la de los adultos) posee marcadas características dialectales.

Por dialecto entendemos toda variedad de una lengua vinculada con una zona geográfica y/o con un grupo social determinado. No hay un dialecto absolutamente homogéneo, ni mejor o peor que otro.

La singularidad en la forma de hablar es un importante componente de la afectividad y la identidad cultural. Por eso, es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los chicos. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

En nuestras escuelas, esa diversidad se expresa también lingüísticamente en alumnos que hablan castellano, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican con exclusividad en una lengua originaria o en una lengua de contacto con el castellano (como

el portugués), alumnos que hablan más de una lengua, alumnos cuya variedad del castellano es muy diferente de la que se habla en la escuela. Esa diversidad se manifiesta también en maestros que hablan distintas variedades del castellano, a veces coincidentes con la que hablan los chicos, a veces no (Gaspar y González, 2006: 17).

Resulta indispensable que la escuela y los maestros reconozcan la diversidad de variantes dialectales (y de lenguas maternas) que los chicos hablan. Garantizar la intercomprensión es un requisito indispensable para que los chicos puedan aprender.

Las tareas de estudio en el segundo ciclo

Al final del primer ciclo de la Primaria, la escuela tiene que garantizar que los chicos lean y escriban de forma convencional con autonomía. Los NAP de 3º grado correspondientes al eje “Escritura”, por ejemplo, prevén:

La escritura asidua de diversos textos –narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.– que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página –renglón y margen–, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.

A su vez, los del eje “Lectura”, prevén, entre otros:

La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios, como descubrimientos, historias de vida, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros. La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente. La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).

Como venimos diciendo, aprender a leer y escribir supone leer mucho y variado, y no sólo en Lengua. Distintas áreas del currículum tienen como responsabilidad enseñar a leer (y escribir) los textos que les son propios con sus propias modalidades. Generalmente, es en 4º grado cuando aparece fuertemente la demanda de lectura para el estudio, muchas veces de la mano de los manuales escolares. Si la alfabetización inicial tuvo en cuenta la lectura de textos de distintos temas, ese tránsito hacia textos de mayor complejidad y diversidad temática será parte del desarrollo de los chicos como lectores: una vez lograda una cierta fluidez² en la lectura, de lo que se trata es de ir incrementando los desafíos que los textos proponen.

¿Cómo se gana autonomía en la lectura? Sabemos que cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto en soledad y entiende, lo hace porque ya sabe bastante sobre ese tema; con la lectura confirmará aquello que ya sabe, refutará algunas cuestiones sobre las que ya manejaba información, ampliará otras. En muchos casos, un texto se nos hace comprensible cuando tuvimos oportunidad de conversar con otros sobre su contenido. De ahí que los docentes tenemos una tarea fundamental, y que es anterior a que los chicos se confronten con la lectura: presentar el tema en forma oral, con pequeñas exposiciones y muchos diálogos. Es decir, anticiparles el mundo de referencia de esos textos. No se trata entonces de leer “en el vacío” para contestar preguntas orales o escritas que chequeen si comprendieron o no; se trata de prepararlos para leer lo que aún no pueden leer solos. Un aspecto que reduce el desamparo que muchos chicos encuentran frente a los textos es que los docentes explicitemos la forma de trabajo y ciertas claves de lectura propias de cada asignatura. Por ejemplo, las palabras “sistema”, “unidad”, “elemento”, “función” no significan lo mismo en Lengua que en Ciencias Sociales o Naturales.

Así entendida, la autonomía lectora que se espera al finalizar la escuela primaria supone la fluidez lectora y el conocimiento de muchos temas y textos (de los distintos campos del conocimiento) para seguir aprendiendo en la primaria y para continuar su crecimiento como lectores, lo que los pone en camino para “vérselas” con los primeros desafíos de lectura de la escuela secundaria.

Este conocimiento sobre los temas les permite, al mismo tiempo, realizar tareas propias del estudio: consultar índices, ubicar libros en el fichero de una biblioteca, leer fotocopias sueltas (recordemos que es muy difícil leer textos “suelos” puesto que se presentan en ausencia de una totalidad) haciéndose una representación aproximada del

² Aunque de ninguna manera suficiente, la lectura fluida es un requisito para la comprensión y el logro de la autonomía.

universo conceptual en el que ese texto se inscribe; hacer fichas de lectura; escribir reseñas, resúmenes; preparar presentaciones. Naturalmente, todos estos aprendizajes no son secuenciales, sino simultáneos: al mismo tiempo que se aprende sobre un tema, se busca información, se progresa en la fluidez, se comprende mejor.³

Otro aspecto en el que se juega la autonomía de los alumnos es en el dominio de la escritura, en sus posibilidades de comunicar por escrito lo aprendido. Se sabe que quien escribe sobre un tema, al finalizar de escribir sabe más sobre el tema que cuando comenzó. Difícilmente los chicos puedan comunicar por escrito lo que aprendieron sobre un tema si no les han enseñado cómo hacerlo y si las únicas instancias de escritura consisten en la respuesta a cuestionarios de preguntas cerradas (que esperan respuestas por “sí” o por “no”) o que se responden relevando información literal de los textos (las típicas “¿Cuándo...?”, “¿Dónde...?”, “¿Quién...?”).⁴

A lo largo de la escuela primaria es importante que vayan experimentando las distintas funciones que tiene la escritura en relación con el conocimiento. Al estudiar, escribimos para dejar sentado lo que queremos saber (es decir, los interrogantes), para asentar palabras clave y extraer información que consideramos importante (tomar notas durante la escucha y la lectura), para clarificar cuestiones que cuesta comprender (armar cuadros, esquemas, hacer dibujos, gráficos) y para comunicar a otros lo aprendido (resumir, reformular). Todas estas y otras de las funciones de la escritura durante el estudio deberían ser trabajadas a lo largo de la escuela primaria, y no en una hora de “Técnicas de estudio” aplicables a cualquier texto sobre cualquier tema, sino en el marco del trabajo con los temas que se van aprendiendo en las distintas áreas curriculares.

Por supuesto, una arista particular del aprendizaje de la escritura es la normativa, que no se reduce a la ortografía y la puntuación. Escribir bien es también cumplir reglas de otro orden, por ejemplo, utilizar la clase de texto (informe, descripción de un proceso en Ciencias o en Tecnología, una narración histórica, una reseña de un texto literario) y los procedimientos necesarios para comunicar un determinado tema (definir, narrar, comparar, ejemplificar, explicar, etc.). Estas cuestiones, nuevamente, no se aprenden “en el vacío” sino en situaciones de aprendizaje de los saberes de las distintas áreas.

Esto quiere decir que se deben enseñar sistemáticamente las formas “de hacer, de decir, de leer y de escribir” en cada uno de los campos de conocimiento.

³ Se recomienda la lectura de “Enseñar lengua en segundo ciclo” y “Lectura y producción escrita” de los *Cuadernos para el aula*. Lengua 4, 5 y 6, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

⁴ Ídem nota anterior.

La integración de las áreas en el proyecto alfabetizador⁵

La participación sistemática de los alumnos en situaciones de habla, escucha, lectura y escritura acerca de los temas y contenidos valiosos para la escuela y la comunidad es condición indispensable en el proceso alfabetizador.

El lenguaje permite acceder, comprender, comunicar y transformar los saberes de todos los campos del conocimiento. En todas las áreas en que está organizado el currículum escolar, la conversación contribuye a la recuperación y valoración de los conocimientos de los alumnos, a la presentación y comprensión de nuevos conocimientos, a la negociación y asignación de sentidos.

Cada área, a su vez, contribuye sustancialmente al incremento del vocabulario y de modos de decir de los alumnos y alumnas.

La “explosión” de ideas y de vocabulario, así como el incremento de nuevos usos asignados al vocabulario conocido, que supone el aprendizaje en los distintos campos, incrementa y profundiza el conocimiento del mundo de los alumnos, factor que redundan notoriamente, a su vez, en la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Aquí ponemos a disposición de los equipos directivos algunas consideraciones para acompañar y orientar un proceso de reflexión entre sus docentes en torno al aporte de diversas áreas curriculares al proyecto alfabetizador de la escuela.

El lenguaje oral y escrito en la enseñanza de las Ciencias Sociales⁶

Los primeros años de la escolaridad primaria presentan para la enseñanza de las Ciencias Sociales un desafío, que consiste en que los chicos tienen un dominio incipiente de las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, el hecho de que los niños, especialmente en el 1er grado, no sean lectores y escritores autónomos no debería ser un obstáculo para la enseñanza y el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Por ello, necesitamos pensar estrategias específicas para propiciar lo que podríamos llamar una “alfabetización” en Ciencias Sociales.

⁵ Este apartado retoma desarrollos del documento de González y Melgar (2002).

⁶ Este título retoma desarrollos de *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales, 1er ciclo. EGB/Nivel Primario*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

En este sentido, proponemos que en las clases de Ciencias Sociales los niños participen de variadas situaciones que impliquen hablar y escuchar (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de múltiples aspectos de la vida de las personas en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, del pasado y del presente; esto colaborará para que amplíen y renueven sus representaciones acerca de las sociedades. En suma, hacer uso del lenguaje que, como decíamos, atraviesa todos los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

Este “hablar Ciencias Sociales” estará fuertemente orientado por las intervenciones del docente: hará preguntas para que los niños reconozcan, en cada uno de los casos y relatos presentados, diferentes actores sociales y sus intencionalidades; para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una buena oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etc. La narrativa ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invaluable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de expresión del pensamiento social.

Asimismo, una tarea que es deseable iniciar y propiciar en el Primer Ciclo a través de la mediación del docente, es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales, ya que estos constituyen una fuente básica de información. La escuela ofrecerá libros y revistas que permitan a los alumnos iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información; es importante que esa búsqueda les resulte atractiva y novedosa, que promueva el interés por las temáticas propias de las Ciencias Sociales, que despierte curiosidad por los diferentes contextos del pasado y del presente, y que genere interrogantes acerca de lugares y personas quizás muy diferentes de los que conocen y que tal vez nunca llegarían a conocer de otro modo.

El lenguaje oral y escrito en la enseñanza de la Matemática

En la medida que el docente promueva que en su aula los niños “hagan matemática”, los alumnos enfrentarán una diversidad de situaciones con diferentes propósitos que promueven el hablar, escuchar, leer y escribir, ocasiones en las que usarán representaciones propias, y ocasiones en las que deberán atribuir significado a las representaciones matemáticas o a las que proponen otros compañeros. De esta manera al tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa en el área, se enriquece la competencia comunicativa general.

Al hablar, escuchar, leer o escribir en la clase de matemática, los niños harán uso del lenguaje coloquial a la vez que van incorporando términos matemáticos. Es de destacar que algunos términos, como “diferencia”, “por”, “doblar”, poseen un significado en el lenguaje coloquial diferente al que adquiere en matemática. Habrá que trabajar especialmente en la clase para establecer diferencias entre el uso de algunas palabras en el lenguaje coloquial y el que se hace en matemática.

Al leer, se pone en juego una competencia que implica interpretar lo leído en ausencia del autor del texto y, a la vez, atribuirle un significado en términos del código en el que está formulado el mensaje que se lee y en relación con la cultura de la que ese mensaje forma parte.

Desde el Nivel Inicial se trata de enriquecer en los niños la capacidad de lectura de su entorno. En el mismo encuentran enunciados lingüísticos como así también se incluye un lenguaje matemático. Entonces, para que el significado del lector sea admisible en términos de la cultura matemática, habrá que tener en cuenta que debe atribuir significado a diferentes tipos de expresiones (números, paréntesis, igualdades, cálculos, tablas y gráficos).

Es importante tener en cuenta, en relación con la precisión del lenguaje lo expresado por Charlot (1986):

En principio el rigor del pensamiento y la precisión en el vocabulario no son, no deben ser exigidos al alumno, al comienzo del aprendizaje. [...] Si el docente exige inmediatamente del alumno, en los primeros pasos, este rigor en el pensamiento y en el lenguaje [olvida] que el propio matemático consigue ese rigor recién hacia el final de un largo proceso de aproximaciones y rectificaciones.

En verdad, el rigor del pensamiento y del lenguaje sigue siendo uno de los objetivos esenciales del aprendizaje de las matemáticas. Pero precisamente, se trata de un objetivo y no de la base o el punto de partida de la pedagogía de las matemáticas. El alumno

debe aprender a ser riguroso, pero él solo puede llegar a serlo, si su actividad le muestra la necesidad [...] El rigor no debe ser una exigencia impuesta del exterior por el maestro –y así sentida por el alumno como arbitraria– sino una necesidad para aquel que quiere comunicar los resultados de su actividad, defenderlos contra las dudas, utilizarlos para resolver nuevos problemas. El rigor, tanto como el saber, se construye a partir de la actividad matemática.

Pero, ¿qué entendemos por “actividad matemática”? y ¿qué debe tener en cuenta el docente para promover mayor “actividad matemática de todos los alumnos en la clase”? En el apartado “La enseñanza de los números y las operaciones: distintos enfoques” (en el módulo *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza. El trabajo con los contenidos. Segunda parte*) abordaremos estos interrogantes, lo que nos permitirá avanzar en la reflexión acerca de qué se habla, qué se escucha, qué se lee y qué se escribe en las clases de matemática. Como afirmamos al comienzo de este apartado, al tiempo que se trabaja la competencia comunicativa en el área “haciendo matemática”, se enriquece la competencia comunicativa general.

El lenguaje oral y escrito en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Al igual que para el resto de las áreas, creemos que no existe razón alguna para relegar los aprendizajes acerca de los objetos y fenómenos naturales a los grados superiores, ya que no es necesario primero aprender a leer y a escribir para iniciar el aprendizaje de otras áreas de conocimiento. Por el contrario, las Ciencias Naturales proporcionan aportes específicos al proceso alfabetizador, tanto por aquellas cosas de las que se habla, como por las formas de interactuar con ellas y de nombrarlas.

En las clases de Ciencias Naturales, los alumnos hacen una reconstrucción de su experiencia con el mundo físico, elaborando descripciones, explicaciones, justificaciones y argumentaciones en el marco de una interacción discursiva con sus compañeros y maestros. A partir de la evaluación de sus propias ideas, manifestadas en sus intervenciones orales, discusiones y textos escritos, pueden ir adecuando sus formas de entender los experimentos, objetos, hechos y fenómenos del mundo a las formas de verlos de la ciencia.

Algunas de las acciones que pueden llevarse a cabo en el aula para promover la alfabetización científica inicial en relación con el lenguaje, son:

- Proporcionar a los alumnos oportunidades para hablar y escribir ciencia. Favorecer que expliciten y contrasten sus ideas y los resultados de sus observaciones con los compañeros y el maestro, porque es a partir de esta interacción con los fenómenos y con los otros, cuando empiezan a dotar de sentido a las experiencias realizadas, a utilizar palabras nuevas o a usar palabras conocidas atribuyéndoles nuevos significados, en el complejo proceso de elaborar las nuevas entidades científicas.
- Animar a los niños a formular preguntas y a manifestar sus intereses y experiencias vinculados con cuestiones científicas. Para ello es conveniente promover conversaciones informales entre alumnos de a dos, o en pequeños grupos, sobre temas de ciencias.
- Tender puentes entre el lenguaje coloquial y el científico. El lenguaje de la ciencia no es parte del lenguaje cotidiano de los chicos. Los alumnos entienden mejor si se les explica en el lenguaje coloquial, pero la educación científica implica la necesidad de que vayan incorporando paulatinamente los términos científicos. Para ello es necesario que los maestros expresen de la forma más clara posible las relaciones de significado entre los distintos términos y sus relaciones conceptuales, tratando de traducir del lenguaje coloquial al científico y viceversa, señalando claramente cuándo utilizan uno u otro.
- Discutir las ideas previas de los alumnos en cada tema. Las ideas de los alumnos influyen en la comprensión de lo que el maestro les está enseñando. Por eso es importante que se “pongan sobre la mesa” todas las interpretaciones y que se discutan sus alcances, respetando las visiones alternativas.
- Fomentar procesos individuales y grupales de escritura sobre temas de ciencias aunque esta habilidad sea incipiente. Resulta importante promover, también, la elaboración de registros gráficos, utilizando dibujos del natural con referencias, esquemas y mapas conceptuales, etc.
- Introducir paulatinamente los formatos de la “escritura científica”, por ejemplo un registro de observación, un informe, un texto argumentativo sencillo. Es necesario, entonces, proporcionar a los alumnos oportunidades para practicarla, ya que la lectura y la escritura forman parte de la enseñanza de las ciencias naturales. Esto tendrá consecuencias en su habilidad para leer ciencia, para razonar utilizando argumentaciones científicas y para usarlas también en su vida cotidiana.

Bibliografía

- Alonso, María; María del Carmen Correale, Lia Bachmann (1998): *Formación Ética y Ciudadana. Propuestas para el aula; Repensando la educación cívica*, Buenos Aires, Troquel.
- Borzzone, Ana y Rosemberg, Celia (2001): *Leer y escribir entre dos culturas*, Buenos Aires, Aique.
- Braslavsky, Berta (2005): *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brousseau, Guy (1991): “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?”, *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, N° 1.
- Centro de Estudios Legales y Sociales e Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1999): *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Buenos Aires.
- Charnay R. (1994): “Aprender a través de la resolución de problemas” en C. Parra y I. Saiz (comps.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Charlot, B. (1986): “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas”, conferencia pronunciada en Cannes en marzo de 1986. Incluida posteriormente en R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche, *Faire des Mathématiques: le plaisir du sens*, París, A. Colin.
- Chartier, A. M. y J. Hébrard (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.
- Diez, María Laura y Gabriela Novaro (en prensa): “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”, en *Diagnóstico participativo sobre discriminación*, Buenos Aires, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto.
- Gaspar, M. del P. y S. M. González (coords.) (2005 y 2006): *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua*, 1º a 9º, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- González, S. y S. Melgar (2008): *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial de la Educación Primaria. Lengua y Literatura*, Buenos Aires, INFD, Ministerio de Educación, junio.
- González, S. y S. Melgar (coords.) (2002): “La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”, material elaborado para el Seminario Federal “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora” organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, septiembre.

- Manguel, Alberto (2005): *Una historia del libro*, Barcelona, Lumen.
- Ministerio de Educación (2000): *Propuestas para el aula, 1º, 2º, 3º Ciclos y Polimodal*, Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas.
- (2007): *Juntos. Para mejorar la educación*, Buenos Aires, Consejo Federal de Educación.
- (2008): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Segundo Ciclo de Educación Primaria*, documento acordado en seminario federal, sujeto a aprobación del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003a): “Formación Ética y Ciudadana y Humanidades”, en *Capacidades para la producción de textos escritos y para ejercer el pensamiento crítico*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- (2003b): “Formación Ética y Ciudadana y Humanidades”, en *Desarrollo de Capacidades. EGB 3 y Polimodal, Capacidad para enfrentar y resolver problemas*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- (2007): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Primer Ciclo de Educación Primaria*, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular.
- Pineau, P. y R. Cucuzza (dir.) (2000): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Schujman G. (coord.) (2004): *Formación Ética y Ciudadana. Un cambio de mirada*, Madrid, Octaedro-OEI.
- Terigi, Flavia (2009): *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, Buenos Aires, OEA/AICD.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación