

DOSSIER

Alfabetización y Currículo: entre el establecimiento de significados y los experimentos que crean fisuras y posibilitan otras formas de vida

El objeto de enseñanza de la alfabetización inicial en las escuelas de Educación Primaria, un campo de controversias y disputas

The object of teaching initial literacy in Primary Education schools, a field of controversies and disputes

O objeto do ensino da alfabetização inicial nas escolas de Ensino Fundamental, campo de polêmicas e disputas

Carina Daniela Venanzetti^a
carinavenanzetti@gmail.com

Mónica Orfilia Baez^a
monicaobaez1@gmail.com

RESUMEN

Si bien desde hace un par de décadas y de manera sostenida se vienen desarrollando investigaciones y proyectos en el campo de la alfabetización inicial, la cuestión de sus alcances respecto de su abordaje en el quehacer del aula sigue vigente. En este sentido, este artículo busca justificar con argumentos sólidos las perspectivas teórico metodológicas que subyacen y otorgan sentido a la concepción de alfabetización entendida como práctica socio cultural, como proceso psicolingüístico individual y como derecho de cada sujeto a participar activamente en una cultura crecientemente letrada. De esta manera, el presente artículo se propone sentar posición respecto de cuál es el objeto de enseñanza en la alfabetización, campo que se asume como multidisciplinar, desde la mirada del constructivismo, sin desconocer la convivencia de los múltiples supuestos epistemológicos, psicológicos y psicolingüísticos que subyacen en la discusión didáctica actual en relación a la cuestión de la alfabetización inicial.

Palabras clave: Alfabetización. Curriculum. Alfabetización Inicial. Constructivismo Psicogenético.

ABSTRACT

Although research and projects have been steadily developed in the field of initial literacy for a couple of decades, the question of its scope with respect to its approach in classroom work remains current. In this sense, this article seeks to justify with solid arguments the theoretical-methodological perspectives that underlie and give meaning to the conception of literacy understood as a socio-cultural practice, as an individual psycholinguistic process and as the right of each subject to actively participate in an increasingly literate culture. In this way, this article aims to establish a position regarding the object of teaching in literacy,

^a Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario, Santa Fé, Argentina.

a field that is assumed to be multidisciplinary, from the perspective of constructivism, without ignoring the coexistence of the multiple epistemological, psychological and psycholinguistic assumptions that they underlie the current didactic discussion in relation to the issue of initial literacy.

Keywords: Literacy. Curriculum. Initial Literacy. Psychogenetic Constructivism.

RESUMO

Embora pesquisas e projetos tenham sido desenvolvidos de forma constante no campo da alfabetização inicial durante algumas décadas, a questão do seu alcance no que diz respeito à sua abordagem no trabalho em sala de aula permanece atual. Nesse sentido, este artigo busca justificar com argumentos sólidos as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam e dão sentido à concepção de alfabetização entendida como prática sociocultural, como processo psicolinguístico individual e como direito de cada sujeito participar ativamente, em uma cultura cada vez mais alfabetizada. Desta forma, este artigo pretende estabelecer um posicionamento relativamente ao objeto do ensino na alfabetização, campo que se assume multidisciplinar, na perspectiva do construtivismo, sem ignorar a coexistência dos múltiplos pressupostos epistemológicos, psicológicos e psicolinguísticos que fundamentam a discussão didática atual em relação à questão da alfabetização inicial.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Alfabetização Inicial. Construtivismo Psicogenético.

Introducción

Sin lugar a dudas, en los últimos tiempos, la alfabetización y el currículo han sido objeto de varias disputas materializadas en propuestas didáctico-pedagógicas que se sostienen en políticas, escuelas teóricas y enfoques didácticos diversos. En este sentido, como bien anticipa el título, este artículo instala la reflexión como una provocación para iniciar, avanzar o tomar posición respecto de una concepción de alfabetización que posicione al Estado, a las instituciones y a los docentes como partícipes de la definición de una acción política, en relación a “cómo se debe llevar a cabo la alfabetización en las clases del país”.

Referimos, entonces, a la problemática de la alfabetización como tema central de las políticas educativas que, entendemos, debe ser recontextualizada en términos de lo que las culturas de lo escrito y los aportes de los avances científicos más recientes hoy exigen. Reformulación necesaria, pues involucra decisiones epistemológicas cuyas bases conceptuales posicionan a la alfabetización como objeto de conocimiento necesario para la implantación de un proyecto político pedagógico comprometido, no sólo con la democratización de lo ya existente, sino como desafío de la deconstrucción de una variedad de interpretaciones acerca de los procesos de alfabetización. Por este motivo, problematizamos las concepciones de las que es posible actualmente la alfabetización. Porque, si bien participamos en las últimas décadas de profundas renovaciones teóricas, estamos convencidas de que la elección de enfoques o perspectivas, según diferentes vertientes ideológicas y políticas alejados del marco epistémico que se asume, influye notablemente en la construcción del sujeto.

Una primera distinción, que se hace necesaria para el entendimiento de esta variedad de interpretaciones, es aquella que se da entre el reconocimiento, la validez y la pertinencia del pensamiento infantil en el proceso de construcción de la escritura, en tanto se la concibe como

un objeto de conocimiento lingüístico particular y la adquisición de una técnica por medio de un entrenamiento consistente en habilidades básicas, basada en la concepción de la escritura como sistema de transcripción de lo oral. En orden a lo antedicho, nos detendremos en las distinciones mencionadas para que la reflexión sobre ellas contribuya a revisar los fundamentos que se efectivizan en las propuestas de alfabetización. Esto es, la distinción entre descifrar y construir el sentido en el texto en tanto escritor/lector pleno posiciona al sujeto en un juego de fuerzas que problematiza, a la vez, las bases conceptuales de las políticas de alfabetización en cuanto a qué priorizar a la hora de alfabetizar.

Como nos recuerda Emilia Ferreiro (2012, p. 13):

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos. Sin embargo, la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Replantear el propósito de la alfabetización es una preocupación político-educativa enmarcada en una posición epistemológica que tiene en cuenta el contexto en el que se hace posible el ingreso a lo escrito. En un contexto de actualidad, ello supone entender las diferencias como “ventaja pedagógica” (Ferreiro, 1994, p. 12): de lenguas, dialectales en el habla, culturales, lingüísticas, respecto de las conceptualizaciones sobre la lengua escrita, las experiencias vividas, como así también, los problemas cognitivos que se plantean los estudiantes al tratar de comprender un sistema tan complejo como es la escritura.

Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada, pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro (Ferreiro, 2001, p. 89-90).

Un pensar político educativo en función de concebir la diversidad como “ventaja pedagógica” (Ferreiro, 1994, p. 12) tiene que ver con entender la igualdad como punto de partida, con una “igualdad que verificar más que una desigualdad que reducir, con la posibilidad de emancipación en el enseñar y la potencialidad de los tres interrogantes, y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?” (Rancière, 2005, p. 36). Es decir, con interrogarse sobre los procesos, las prácticas, los encuadres de trabajo, las modalidades organizativas, como así también, las tramas que anudan relaciones.

Los párrafos anteriores nos permiten reparar en el concepto de diversidad para aludir, a su vez, a una de las dificultades teórica y metodológica, de docentes e investigadores, para aceptar que los niños piensan y construyen conocimientos sobre la escritura. Según señala Ferreiro (1994, p. 1)

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos –desde cualquiera de sus ángulos o facetas– la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de

lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad.

De modo que, la diversidad e historicidad de las prácticas sociales con el lenguaje escrito y la diversidad –y a la vez, la regularidad– de los modos en que los niños reconstruyen la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura, así como otros aspectos del lenguaje escrito permiten reinsertar en la interpretación del proceso de alfabetización al sujeto descrito por Piaget (1973; 1978; entre otros), sujeto activo y cognoscente, también en este campo nunca explorado por este epistemólogo.

Desde la perspectiva que se propone enseñar, teniendo en cuenta las diversidades que atraviesan cualquier proceso de alfabetización, surge la necesidad de interpelar propuestas didácticas que se basan en actividades y contenidos descontextualizados, sobre la base de la concepción de un niño ideal que se multiplica homogéneamente en las aulas y un lenguaje escrito a-histórico y simplificado.

El concepto de diversidad permite visibilizar los diferentes niveles de conceptualizaciones infantiles presentes en una clase escolar, desde una mirada ampliada. En términos de la intervención didáctica, se sugiere multiplicar y diversificar los tipos de textos y soportes, los propósitos que guían las situaciones de lectura, escritura y sus destinatarios, las distintas acciones asumidas por los estudiantes frente a los textos –escribir, leer, dictar, narrar, revisar, planificar, reescribir–, las modalidades organizativas para el tratamiento de los contenidos –secuencias didácticas, proyectos, unidades didácticas– y la organización del grupo de estudiantes –colectivamente, pequeños grupos, de manera individual.

La inclusión de estas diversidades en articulación con los saberes de la alfabetización inicial: los conocimientos sobre la escritura –la lengua escrita como patrimonio cultural creado por el hombre para representar–, los conocimientos sobre el sistema de escritura alfabético, y los conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito muestran la complejidad didáctica que es necesario asumir a nivel de política educativa en relación a la alfabetización, entendida “como proceso individual, como práctica sociocultural, como oportunidad y como derecho de cada sujeto a participar activamente en una cultura crecientemente letrada” (Baez, 2023, n./p). Con frecuencia, la tensión entre lo individual y lo social en los ámbitos escolares elide el rol de los saberes de los sujetos que aprenden en la interacción con los contenidos escolares. Saberes previos que interactúan con las novedades, dando lugar a *errores* desde una perspectiva adulta y alfabetizada, pero que, sin embargo, revelan momentos de construcción y reconstrucción pertinentes a la naturaleza de lo escrito. La reflexión sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes fuera de la escuela y dentro de ella posibilita entender el propósito social del objeto de enseñanza que implica la alfabetización, al que adherimos: la apropiación de la cultura letrada como objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad.

La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. Hay muestras numerosas de inscripciones en los

más diversos contextos (letreros, envases, TV, ropa, periódicos, etc.). Los adultos hacen anotaciones, leen cartas, comentan el periódico, buscan un número de teléfono, etcétera. Es decir, producen e interpretan escrituras en muy variados contextos. Evidentemente, la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible. Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales. Para ello no pone en juego una técnica de aprendizaje particular. Como lo ha hecho antes con otros tipos de objetos, va descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos a través de un largo proceso constructivo (Ferreiro; Teberosky, 1981, p.1).

La escritura y la lectura, como práctica social, suponen la comprensión y la producción de diversos tipos de textos, en los distintos campos del saber y en función de la situación comunicativa. Cada campo del saber, a la vez que contribuye a la profundización y sentido de conocimientos específicos, permite identificar y trabajar los distintos estilos o géneros discursivos como modo de organización de las tipologías textuales.

Cabe, también, mencionar la tendencia de ubicar en un método la solución a los problemas de lectura y escritura. Sin embargo, un método invisibiliza las singularidades y, con ello, ficcionaliza los aprendizajes. Con el sustento en el método, la enseñanza tradicional para la lectura y la escritura se asocia con las repeticiones, la copia, los múltiples estímulos perceptivos, el trabajo analítico y sintético -de manera reiterada- de la palabra en sílabas y letras. Esta situación, además de contribuir a entender la escritura como un objeto teórico exclusivamente ligado a lo escolar, no genera las condiciones para la inclusión de las diferencias en la enseñanza (Desinano; Avendaño, 2016).

(...) la conversión de la escritura -objeto social por excelencia- en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado, adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija (Ferreiro, 2001, p. 120)

Entender la escritura como un objeto teórico, exclusivamente ligado a lo escolar, no hace más que ocultar la función social de la escritura: como ya se afirmó anteriormente “la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (Ferreiro, 1999, p. 45).

Contar con bibliotecas en las escuelas y dar clases con bibliotecas en las aulas contribuye a hacer realidad las hipótesis didácticas explícitas: los lectores y escritores se forman participando de actos de lectura y escritura significantes y, por ello justificados por un contexto comunicativo particular. Esto significa la creación de un ambiente alfabetizador diverso y continuo en términos de Molinari (1998) con intervenciones docentes que potencien la reflexión y la comprensión analítica respecto de los conocimientos del sistema de escritura, como los conocimientos que refieren al por qué, el para qué y cómo se escribe un texto, es decir, conocimientos sobre la escritura como práctica social y cultural y el estilo del lenguaje escrito. Conocimientos muy necesarios actualmente, cuando la lectura en pantallas nos obliga a otros modos de leer, según otras lógicas y otras formas de acceso a lo escrito.

Participar de la cultura letrada implica construir e interpretar, en diferentes situaciones, textos adecuados según diversos propósitos como asumir una perspectiva crítica acerca de lo que

se lee y se escribe. Para esto, es necesario no sólo disponer de los saberes lingüísticos que permiten producir oraciones gramaticalmente correctas, sino considerar en el proceso de alfabetización los conocimientos socioculturales letrados, el tipo de prácticas de lectura compartidos, las circunstancias y estilo del lenguaje que se escribe, los saberes vinculados al sistema de escritura, las variedades culturales del lenguaje y los sentidos de esas variedades como contenidos que se desarrollan en una práctica comunicativa de aula.

El marco referencial epistemológico expuesto problematiza y, a su vez, orienta la implementación de una propuesta de alfabetización con sustento teórico y metodológico en las escuelas de Educación Primaria como afirmación del derecho de los niños y las niñas a formarse como lectores y escritores. En este sentido, se asume como una cuestión fundamental de política educativa inclusiva. La tarea alfabetizadora que se propone desarrollar se concibe como “proceso que, a nivel individual tiene un comienzo impreciso y un final inacabado, y, a nivel social se trata de un patrimonio colectivo, heredado y a la vez renovado en función de los cambios en las tecnologías de la escritura, las prácticas y los contextos que otorgan significado a las actividades de leer y de escribir” (Baez; Avendaño, 2023, p. 52). Esta incluye todos los campos de saberes del curriculum, como todos los niveles de obligatoriedad y modalidades del sistema educativo, trascendiendo el primer ciclo de la Educación Primaria y una focalización exclusiva en el sistema alfabético de escritura, conocimiento necesario, pero no suficiente para el desarrollo del proceso alfabetizador.

De acuerdo a lo expresado, se señala la necesidad de precisar dos concepciones complementarias de alfabetización: en acepción amplia, como un proceso que acompaña el desarrollo vital del sujeto permitiéndole ampliar en profundidad y sentido los conocimientos desde su potencial de interpretación y, en acepción específica, en relación al desafío que enfrenta la escuela de trabajar simultáneamente, desde el primer día de clase, los saberes de la alfabetización inicial: conocimientos sobre la escritura (la lengua escrita como objeto social y cultural, creado por el hombre para representar una lengua y usado con propósitos sociales), conocimientos sobre el sistema de escritura y las convenciones no alfabéticas que su uso supone (principio alfabético y repertorio gráfico, es decir, espacios en blanco, signos de puntuación, distinción mayúsculas/minúsculas, etc.), conocimientos sobre el estilo del lenguaje que se escribe atendiendo a los contextos que dan sentido y en los que se sitúan las prácticas sociales de lectura y escritura.

Concebir el proceso alfabetizador no circunscripto al sistema de escritura o a nociones gramaticales abstractas descontextualizadas obliga a la escuela a abordar los distintos campos de saberes en contacto con una diversidad de lenguajes (artístico, científico, matemático, corporal, entre otros), los que demandan comprensión y producción desde los diferentes sistemas simbólicos entendidos como formas de representación que se ponen en juego en cada experiencia escolar. A su vez, la alfabetización en un sentido específico supone la participación y exploración de los niños y las niñas en situaciones significantes y situadas, es decir, prácticas culturales específicas, como condición posibilitadora de problemas cognitivos con los que los estudiantes se enfrentan para tratar de comprender el sistema alfabético de escritura. Así, Ferreiro (2012) afirma “Si bien alfabetización está anclada en “alfabeto”, nada solucionamos con un letramento que está anclado en la “letra”. Lo que debemos decir es “cultura letrada”, para acercarnos al significado original de alfabetización” (Ferreiro, 2012, 56).

Conforme fue citado, desde el enfoque psicogenético se propone una relación con la escritura como práctica social y cultural y como sistema de representación alejada de la transcripción directa de la oralidad, como de las formas de los objetos. Ferreiro (2011) señala que la construcción del sistema alfabético de escritura ha sido considerada tradicionalmente como el aprendizaje de un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras, donde los elementos del sistema de escritura (marcas gráficas) y sus relaciones (cómo se combinan) están predeterminados desde la lengua oral. Al concebir la lengua escrita como un sistema de representación de la lengua (en el sentido saussureano del término), algunos elementos de la lengua oral se conservan mientras que otros se pierden. Es aquí, que cobra importancia centrar en los diferentes niveles de conceptualización acerca del sistema escritura, ya que la comprensión del proceso de construcción de hipótesis de los niños posibilita, a su vez, comprender la escritura como sistema de representación, cuyas unidades –marcas gráficas y relaciones– no están predeterminadas en la lengua oral y no se establecen con ejercicios desde la oralidad, sino que deviene del proceso de escribir. Desde este punto de vista, es fundamental introducir tempranamente a los niños y niñas en la cultura escrita mediante prácticas sociales de lectura y escritura acompañadas de intervenciones docentes que dialogan con las conceptualizaciones de los estudiantes, dejando de lado los ejercicios descontextualizados sobre la oralidad, que tiene su propia especificidad. Las relaciones entre oralidad y escritura no son simples, por lo que no es posible reducir una a la otra. La comprensión de la complejidad de la escritura, conceptualizada como sistema de representación, permite entender los condicionamientos y contradicciones respecto a la correspondencia fonema –grafema como principio fundamental del sistema alfabético de escritura. Las letras no reproducen las formas de los objetos. Cuando los niños/as comprenden que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales), es decir, los nombres de los objetos, construyen un conocimiento esencial a la naturaleza de lo escrito, su carácter sustituto y es por esto la primera hipótesis lingüística en la que se apoyarán para construir las sucesivas: “La escritura es cosa seria ya que sirve para marcar una de las propiedades más importantes de los objetos, que el dibujo no consigue atrapar: su nombre” (Ferreiro; Teberosky, 2013, p. 23).

Las investigaciones psicolingüísticas realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, a fines de los años '70, y las más actuales desarrolladas por Emilia Ferreiro, basadas en el marco conceptual de la teoría psicogenética, al centrar la mirada en los saberes de los niños y las niñas sobre el leer y el escribir y en la textualización como instancia que muestra la progresiva construcción de hipótesis de los estudiantes, posiciona de manera relevante la posibilidad de representación en función de comprender la complejidad del sistema alfabético de escritura y de los modos de circulación de lo escrito. Se trata, entonces, de valorar e interpretar las primeras escrituras infantiles como un modo de búsqueda de respuestas que los niños y niñas dan a sus preguntas sobre la naturaleza del sistema alfabético de escritura, aunque no sean convencionales. Este es un proceso evolutivo gracias al cual la comprensión y uso convencional del funcionamiento de lo escrito es una conquista, no un punto de partida.

El énfasis puesto en entender la escritura como un medio de representar la lengua es un concepto que se apoya tanto en las investigaciones psicolingüísticas que dan cuenta de los procesos en los que interactúan los saberes, la etapa de desarrollo y las condiciones socioculturales, que

constituyen, en determinado momento, a un sujeto, así como en la historia que hoy se conoce acerca de los sistemas, prácticas y tradiciones de escritura descritas por historiadores (Cavallo, 2017; Chartier, 1994) paleógrafos (Petrucci, 1999) y sociólogos de los textos (McKenzie, 2005) de la lectura (Lahire, 2004), entre otros aportes. Comprobadamente, se explica, de manera científica, cómo avanzan los niños y las niñas conceptualmente hasta reconocer la relación fonema/grafema, desde un proceso de hipótesis evolutivas, a la par que descubren e interpretan y también reconstruyen los otros aspectos que constituyen lo escrito (signos de puntuación, distinciones gráficas y ortográficas, los blancos interpalabras, entre otros aspectos inherentes al lenguaje escrito). Según esta perspectiva, se minimiza la importancia de un método que “facilite al inicio el análisis de la escritura para llevarlo desde el comienzo a la relación fonema-grafema” (Desinano; Avendaño, 2016, p. 89). Desde la psicogénesis de la lengua escrita, lo expresado implica un pasaje: avanzar desde marcas gráficas “opacas” (Ferreiro, 1994, p. 18) y unidades aisladas a un sistema de marcas simbólicas con impronta social y cultural, de una concepción como técnica -código de transcripción-, a entender la escritura como sistema de representación significativa que exige reflexión y comprensión analítica, en un contexto de prácticas sociales de lectura y escritura. Así, el desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético presenta características distintivas y superadoras respecto a una concepción simplista del proceso alfabetizador –de corte netamente perceptivo y motriz–, a favor de un enfoque que considera a la cultura letrada como objeto de conocimiento en el que se inscribe la alfabetización, un marco de prácticas sociales de lectura y escritura que otorga sentido y contribuye a la apropiación de ésta. Ello supone que los niños y niñas tienen que descubrir y construir distintos tipos de unidades escritas con sentido y significado a partir de actividades con textos que movilicen la búsqueda de las palabras, de regularidades, semejanzas y diferencias, de índices o señales, tanto en el trabajo con listados de los nombres propios de los niños y niñas como de los de personajes de cuentos leídos en clase o de elementos necesarios para realizar un experimento –por ejemplo, reflexiones del tipo de ¿cuáles empiezan como mi nombre? comparándolo con otros–, de modo de alentar las operaciones implícitas en el dominio de la escritura, tales como asociaciones, diferenciaciones, coordinaciones, etc. Se van formando así, conceptualizaciones cada vez más elaboradas como la formulación de preguntas acerca de la lengua escrita con y desde los textos en contextos para ir descubriendo sus propiedades, en sus diferentes niveles.

Trabajar con unidades escritas con sentido y significado, promueve la construcción y reconstrucción entre las partes y el todo, y permite poner en escena una versión escolar que guarda similitud con la versión social (no escolar) acerca del modo de existencia y circulación de la escritura en la sociedad. El interrogante “¿Por qué hay niños y niñas que aprenden en el mundo y no aprenden en la escuela?” - Resolución Ministerial Nº 528/2009 (Argentina, 2009, p. 61) colabora en la tarea de reconceptualizar el objetivo de la alfabetización a favor del sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales en una institución educativa que redefine su función y se constituye en una comunidad de lectores y escritores.

Entender la cultura letrada como objeto teórico exclusivamente ligado a lo escolar, no hace más que ocultar la función social de la escritura, insistimos: “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (Ferreiro, 1999, p. 45). Conceptualizar la cultura letrada como objetivo de la alfabetización en un contexto de prácticas vivas y vitales de

lectura y escritura, pone en valor el tratamiento didáctico de la alfabetización. Situar en primer plano o partir de prácticas vitales de lectura y escritura distingue y privilegia el sentido social, compartido y cultural de éstas. En este aspecto, se explicita una vez más, que el desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético depende de las situaciones sociales en contacto con la lengua escrita, es decir, no se puede alfabetizar por fuera de la cultura, ni sin actuar e interactuar con otros. De allí la importancia de que los textos se lean, se escriban, se comenten, se revisen con y entre otros, con un sentido comunitario, comunidades de lectores y de escritores.

Con el propósito de formar ciudadanos lectores y escritores, se trata de hacer presente en cada clase escolar la apropiación de sentido de la escritura en un contexto de prácticas sociales, compartidas y culturales, como marco referencial para trabajar los saberes de la alfabetización inicial, desde el primer día de clase, de manera simultánea y conjunta –la lengua escrita como objeto social por excelencia y como sistema semiótico específico, la lengua escrita como sistema alfabético de escritura y la lengua escrita como estilo. Es decir, la lengua escrita como objeto de conocimiento complejo inmerso en prácticas sociales, compartidas y culturales que le dan sentido y potencian su apropiación. Los argumentos desarrollados constituyen el desafío de una verdadera propuesta alfabetizadora en función de prever una profunda vigilancia didáctica y epistemológica respecto la realización de la conjunción y simultaneidad explicitada; siendo, en el plano de la transposición didáctica donde esa conjunción y simultaneidad ofrece las condiciones para un cambio sustantivo en las prácticas, porque “saber que esas marcas permiten provocar lenguaje es una cosa. Comprender de qué manera lo hacen, es otra muy diferente” (Ferreiro; Teberosky, 2013, p. 10-11).

Dada la responsabilidad de alfabetizar asignada y asumida por la escuela, cabe referir al Proyecto Alfabetizador Institucional. Si bien se entiende como un proceso que comienza en la temprana infancia, si se involucra a los niños y niñas en prácticas sociales de lectura y escritura posee momentos de desarrollo institucional, (entiéndase institución como comunidad/es de lectores y de escritores). Ello implica comprender la alfabetización como desarrollo institucional del curriculum en todos los niveles, modalidades y campos de saberes en relación a la apropiación de la cultura letrada y a la comprensión y producción de textos orales y escritos, según los propósitos sociales y la especificidad que cada campo del saber demande. Además, la transversalidad del proceso de alfabetización requiere compartir conceptualizaciones y establecer acuerdos institucionales respecto a los diferentes niveles de complejización: alfabetización temprana, inicial y avanzada. Ello supone recuperar y potenciar en el transcurso del primer ciclo de la Educación Primaria, prácticas sociales de lectura y escritura desarrolladas en la Educación Inicial entre estudiantes y textos, por medio de situaciones didácticas sistemáticas en las que los niños y niñas leen y escriben con moderación del docente.

La lectura a través del docente no sólo posibilita a niños y niñas construir el significado de un texto y conocer autores y géneros que no podrían leer por sí mismo, sino que los posiciona en contacto directo con el lenguaje escrito. Por ejemplo, con las características principales de los diferentes géneros: cuentos, noticias, notas de enciclopedia, recetas de cocina, entre otros. Permite, a su vez, participar activamente de un espacio de tertulia dialógica literaria sobre lo leído, donde las intervenciones del docente como moderador y de las combinaciones de los argumentos de todos y cada uno de los estudiantes –las interpretaciones, reflexiones, los silencios como pausas–, generan

las condiciones para la creación de nuevas y superadoras unidades de significación y sentido a las que se puede llegar de manera individual y en solitario. La escritura mediada por el docente permite a niños y niñas participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir en el marco de un trabajo de textualización. Además, estas situaciones en las que los estudiantes escriben moderados por el maestro enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe, a partir de diversas y continuas lecturas y escrituras. También, leer y escribir por sí mismos o en grupos posibilita la problematización de los saberes disponibles, la discusión y el consenso, que permite la transformación y superación de los propios conocimientos.

La transición del séptimo grado con la Educación Secundaria supone profundizar la producción de unidades escritas con sentido y significado, a partir de distinguir tres órdenes diferentes: el género discursivo, el texto y la oración. “Acercar la enseñanza al aprendizaje como gesto de inclusión de todos y cada uno de los alumnos” (Castedo, *et al.*, 2015, p. 7), refiere a un modo de enseñar que incluye la diversidad de niveles de conceptualizaciones que los estudiantes van elaborando en torno a la escritura; las interacciones entre pares y docentes; los desafíos de las preguntas del docente; las confrontaciones de escrituras con los pares; las interpretaciones que los niños y las niñas van realizando; las primeras escrituras espontáneas no convencionales respecto el principio básico de escritura; la diversidad de textos; como también las variantes dialectales y culturales, en función de orientar a los niños y las niñas hacia el principio básico de funcionamiento del sistema alfabético de escritura.

La reflexión sobre los diferentes niveles de conceptualización de la escritura, con intervenciones docentes sistemáticas en función de la construcción de los conocimientos de niñas y niños, permite precisar los alcances de la alfabetización inicial, igualmente, lo que significa la inclusión de los niños y niñas en la cultura escrita con variedad de propósitos, textos y prácticas. En relación con la alfabetización avanzada, supone la comprensión y la producción de distintos tipos de textos, con propósitos sociales diversos, más complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo y en los diferentes campos de saberes. Cada campo del saber, a la vez que contribuye a la profundización y sentido de conocimientos específicos, permite identificar y trabajar los distintos estilos o géneros discursivos como modo de organización de las tipologías textuales. Asimismo, es el segundo ciclo el indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar el propio pensamiento y sentimiento, así como para el aprendizaje de los saberes de los distintos campos. Es preciso, aquí, explicitar que la alfabetización no es una práctica neutral, sino que mantiene profundas relaciones con el concepto de justicia curricular (Connell, 2006) y con la implementación de una política inclusiva de alfabetización entendida como derecho. Para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. La justicia curricular no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del estado y de la sociedad civil.

Desde un enfoque psicogenético, se reafirma, una vez más, la consolidación de una política de enseñanza acerca de la alfabetización enmarcada en una política pública para todos los distintos

niveles y modalidades, orientada a democratizar la educación: la formación de todos los niños y niñas como practicantes de la cultura escrita. De esta manera, el desafío ampliado para las escuelas en el marco del curriculum como unidad de desarrollo institucional se orienta a seguir trabajando por la discriminación con que la escuela opera actualmente, no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los que parecen no fracasar, llegar a ser críticos y autónomos lectores y productores de textos (Castedo *et al.*, 2015, parte 3).

Referencias

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial N 528* de 12 de marzo, 2009. El Expediente N° 00401 0187301-7 del registro de este Ministerio, mediante el cual la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación Educativa gestiona la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (...).

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>

BAEZ, Mônica Orfilia. El marco epistemológico y psicolingüístico en las investigaciones de base psicogenética acerca del conocimiento de la escritura y la lectura. *In: SEMINARIO INTRODUCTORIO AL SEMINARIO DE POSGRADO: FUNDAMENTACIÓN, 1.*, 2023, Argentina. Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2023.

BAEZ, Mônica; AVENDAÑO, Fernando. *Los desafíos de leer y escribir en la escuela*. Experiencias para la formación de lectores y escritores. Sarmiento: Homo Sapiens, 2023.

CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta; CUTER, María Elena; KUPERMAN, Cinthia. *Biblioteca del aula: Módulo N° 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015 (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.643/pm.643.pdf>

CAVALLO, Guglielmo. *Escribir. Leer. Conservar. Tipologías y prácticas de lo escrito, de la Antigüedad al Medioevo*. Colección Scripta Manent. GÓMEZ, Antonio Castillo (Dir.). Buenos Aires: Ampersand, 2017.

CHARTIER, Roger. *El orden de los libros*. México: Gedisa, 1994.

CONNELL, Robert. *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata, 2006.

DESINANO, Norma; AVENDAÑO, Fernando. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Sarmiento: Homo Sapiens, 2016.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, v. 15, n. 3, p. 1-13, 1994.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. *In: FERREIRO, Emilia. En Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 1-13.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Madrid: Siglo XXI, 2011.

FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, v. 2, n. 1, p. 1-10, 1981.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI, 2013.

LAHIRE, Bernard. *Sociología de la lectura*. México: Gedisa, 2004.

McKENZIE, Donald Francis. *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal, 2005.

MOLINARI, María Claudia. Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. *Lectura y Vida*, v. 19, n. 2, p. 1-8, 1998.
https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7467/pr.7467.pdf

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. México: Gedisa, 1999.

PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973.

PIAGET, Jean. *Introducción a la Epistemología genética*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1978.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2005.

MÓNICA ORFILIA BAEZ

Doctora en Ciencias en la Especialidad Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV/IPN), Ciudad de México, México. Profesora Adjunta, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario, Santa Fe, Argentina.

CARINA DANIELA VENANZETTI

Estudiante de doctorado en Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Santa Fe, Argentina. Profesora Adjunta, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario, Santa Fe, Argentina.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Autora 1: concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; detalles de su colaboración en la elaboración del texto final.

Autora 2: concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; detalles de su colaboración en la elaboración del texto final.

APOYO/FINANCIACIÓN

No lo hubo.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

No aplicable.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

BAEZ, Mónica Orfilia; VENANZETTI, Carina Daniela. El objeto de enseñanza de la alfabetización inicial en las escuelas de Educación Primaria, un campo de controversias y disputas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e95850, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.95850>

Este artículo fue revisado por Paola V. De Diacomo. Después de ser diagramado, fue enviado para su validación por el autor o autores antes de su publicación.

Recibido: 25/10/2023

Aprobado: 19/06/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

