



**Propuesta para las dos primeras
Jornadas Institucionales del
Programa Nacional de Formación Permanente
2017**

Leer para aprender

**Secretaría de Educación y Cultura
SUTEBA**

Junio 2017

Contenido

Editorial. Tomar la formación en nuestras manos: construyendo propuestas institucionales desde el trabajo colaborativo	3
Material del trabajo para las Jornadas Institucionales 2017 desde las concepciones de Prácticas del Lenguaje.	5
Nuestra propuesta en 2017:	6
Algunas claves que nos interesa destacar para el trabajo en las Jornadas:	7
1) DISTINCIONES NECESARIAS EN EL DEBATE PEDAGÓGICO	8
a) Indagando sobre la Alfabetización Inicial y los posicionamientos teóricos que implican las prácticas didácticas	8
b) Leer en diferentes áreas del conocimiento	9
2) TRABAJAR CON TEXTOS: LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE	10
A) El aprendizaje en la escuela: ¿visitamos lo construido o abordamos el desafío de producir conocimiento? (Espinoza y Sadovsky, Extractos de “Conocimiento y desescolarización”).....	10
B) Los problemas didácticos del área y las consideraciones necesarias para los abordajes de la lectura	13
C) Enseñar en las áreas con lectura de textos: pensando en los diferentes aspectos de una secuencia de trabajo	14
D) Acercándonos a las conceptualizaciones de los alumnos: Leemos y discutimos investigaciones sobre las áreas.	17
Matemática:	18
Ciencias Sociales:	21
Ciencias Naturales:.....	24
Literatura:	28
Anexo1: Trabajo colaborativo	31
Anexo 2: Propuesta PNFP 2016	33
Anexo 3: Distinciones necesarias en el debate pedagógico – Reflexiones sobre alfabetización inicial – Delia Lerner.....	34

Editorial. Tomar la formación en nuestras manos: construyendo propuestas institucionales desde el trabajo colaborativo

Desde SUTEBA-CTERA, al mismo tiempo que construimos propuestas propias para la formación entre los compañeros docentes, reclamamos de manera permanente la construcción de propuestas de formación gratuitas y en ejercicio de parte del Estado Nacional y Provincial. Producto de nuestra constante lucha fue reconocido el “derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera” en la Ley Nacional de Educación LEN (art.67, inc b y c) y con similar formulación en la Ley 13.688 de la Provincia de Buenos Aires (artículo 92 b).

Un hito importante en la concreción del derecho a la formación permanente y en ejercicio fue el Acuerdo Paritario entre las representaciones gremiales docentes nacionales y el Estado que refrendó la Resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación. De este Acuerdo Paritario nació el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) que retoma tres aspectos que históricamente los Trabajadores de la Educación reivindicamos: valorar la dimensión colectiva del trabajo docente, reconocer al docente y a la escuela como sujeto y ámbito de producción de conocimiento, y entender la formación como derecho y como constitutiva del trabajo docente, y, por lo tanto, cumplimentada en ejercicio.

Esta política pública de formación de alcance nacional instrumentada a través del PNFP es un logro de la CTERA en las luchas contra las propuestas de formación neoliberales de la década de los noventa que, por un lado, buscaban constituir un “mercado de la capacitación” en lugar de abordarla como una responsabilidad del Estado y, por otro, partían de concebir al docente en un lugar subordinado y proponían una formación en términos de déficit: es decir, lo que el docente no sabe o la institución no puede.

Durante el año 2016, con el cambio de gobierno, el Ministerio de Educación Nacional no renovó ni abrió propuestas de formación en el Componente para puestos de trabajo del PNFP. Por su parte, SUTEBA-CTERA reclamó la continuidad del PNFP Componentes 1 y 2, y resistió el desmantelamiento de las políticas de formación docente a cargo del Estado Nacional que se estaban ejecutando hasta el año anterior. En este contexto, en la Provincia de Buenos Aires se logró la continuidad de la realización de Jornadas Institucionales (JI) del PNFP que se ejecutaron sobre final de año realizándose sólo dos de las cinco JI que deberían haberse realizado.

Por otra parte, los materiales utilizados en los encuentros enmarcados en el Componente Institucional del PNFP hasta 2015 habían sido realizados con participación de las organizaciones docentes en la discusión de las líneas de trabajo en virtud del Acuerdo Paritario que le da marco a este Programa. Estos materiales aún pueden consultarse en la siguiente página de CTERA <http://www.ctera.org.ar/nuestraescuela/>

Durante 2016, el Ministerio de Educación reelaboró los materiales del PNFP de manera unilateral y sin consulta a los sindicatos, ni de ningún otro sector. Estos materiales abordaban el juego (en nivel

inicial) y las competencias lectoras (en nivel primario y secundario). Desde SUTEBA realizamos una propuesta de materiales y actividades para las JI que se enmarcaron en el derecho a la educación, el trabajo institucional participativo, el rescate de los conocimientos producidos por los docentes y el diseño curricular para abordar las prácticas del lenguaje y el juego.

En este contexto también planteamos nuestro posicionamiento frente a las conceptualizaciones sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que nos llevaron a expresar y organizar el rechazo al Operativo de Evaluación Aprender. Nuestro posicionamiento parte de la concepción de que las pruebas estandarizadas no miden procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados, sino que miden resultados de las áreas instrumentales con el objetivo de construir rankings según dichos resultados y que no derivan en una mejora de la justicia en el acceso a los conocimientos. En las escuelas coexisten distintos procesos de evaluación: de los aprendizajes, de los docentes, de la institución, que no pueden ser reflejados por las pruebas estandarizadas ya que, en las escuelas, no deciden los parámetros de estas pruebas, lo cual disminuye el margen de autonomía curricular, el trabajo docente queda desdibujado y separado de su especificidad (al transformar a los maestros y profesores en “aplicadores”) y responsabilizan a los individuos por sus “logros” en los aprendizajes (o la falta de dichos logros) desconociendo las dinámicas colectivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante 2017 el gobierno nacional decidió no convocar a la Paritaria Nacional Docente. En la misma además del tratamiento del salario de los docentes y del financiamiento que aporta la Nación para garantizar en todo el país el acuerdo salarial nacional, se tratan cuestiones de agenda de políticas educativas y presupuesto. Esta decisión estuvo precedida en diciembre de 2016 de anuncios de cesantías en el Ministerio de Educación Nacional y del cese de los docentes de los postítulos del PNFP lo que implicaba el cierre de los mismos. La lucha de CTERA y ATE lograron frenar esta decisión. Asimismo, se produjo el desmantelamiento de las direcciones de niveles y modalidades.

En línea con el Operativo Aprender y presentado como supuesta “consecuencia” de sus resultados, el Gobierno Nacional presenta ahora un “Plan Maestro” para “reformular” el sistema educativo bajo los parámetros de los que se conoce como “la ‘Nueva Gestión Pública’: evaluaciones estandarizadas como parámetro de calidad, nueva carrera docente, liderazgo, meritocracia, emprendedurismo, articulación educación-trabajo mirada sólo desde el empleo y con foco en las demandas de las empresas, etc.”¹, y cuyas políticas concretas buscan precarizar el trabajo docente por la vía de quitar la estabilidad del puesto de trabajo y atar el salario a “productividad” según los parámetros de los rankings elaborados por pruebas estandarizadas, a alumnos primero con el Operativo Aprender, y a los docentes próximamente².

Este nuevo material que ofrecemos en este cuadernillo quiere aportar a una política educativa que en verdad fortalezca el trabajo colaborativo y el institucional ya que las concebimos como fundamental en la construcción de una Educación Pública de Calidad.

¹ CTERA, El “Plan Maestro” del Ministro de Educación y Deportes. Disponible en: <http://www.suteba.org.ar/download/posicin-crtica-de-ctera-respecto-del-plan-maestro-que-promocionan-el-ministro-de-educacin-y-el-presidente-de-la-nacin-62977.pdf>

² Anunciado en el documento Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Anexo Resolución CFE N°285/16. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. P. 17

Material del trabajo para las Jornadas Institucionales 2017 desde las concepciones de Prácticas del Lenguaje.

“En relación a esa diferencia entre lo que es y lo que querríamos que fuera, es cierto que la producción queda vinculada a la enseñanza y a lo que sucede dentro del aula si pensamos en el trabajo del docente hoy, que básicamente es un docente que se las arregla solo para definir su proyecto, y lo hace en la dimensión del aula. Pero cuando el proyecto de enseñanza trasciende la dimensión del aula -aunque por supuesto la abarca y se instala en el espacio colectivo de la escuela, es mucho más visible que ciertos problemas que se ven como “del aula”, son en realidad problemas institucionales; más aún, permite ver que lo que le pasa a los docentes y a los chicos en la escuela es consecuencia de su pertenencia al sistema educativo, y no sólo a sus circunstancias como seres individuales. En esta dimensión institucional, lo que abarca el pensar la enseñanza es muy diferente, la caracterización de los problemas es otra. Lo que cada docente en una escuela ve como “su” problema, colectivamente se puede ver como un problema institucional.”³

Una de las cuestiones iniciales que queremos poner sobre la mesa es cómo pensamos la relación que los docentes entablamos en nuestro trabajo con una herramienta clave como lo es el currículum. Históricamente las políticas curriculares pensaron al currículum como un cúmulo de conocimientos a transmitir. Desde la revisión de esas perspectivas, creemos que pensar en el currículum en la escuela es abordar cómo aquello que está prescripto enseñar se entrecruza con la organización escolar, con los espacios de trabajo entre docentes disponibles como para realizar acuerdos sobre qué enseñar, con aquellos núcleos que se definen prioritarios, con la evaluación de aquello que se enseñó, con decisiones sobre cómo acompañan las trayectorias de los y las estudiantes, por mencionar algunas cuestiones.

Esta propuesta parte de reafirmar a las Jornadas Institucionales como esa instancia necesaria de formación permanente entre los docentes, de trabajo colectivo institucional⁴, que constituirá el contexto que le permitirá a los docentes transformar progresivamente todo aquello que es percibido en términos de obstáculos para la enseñanza en desafíos pedagógicos.

Las Jornadas Institucionales son el ámbito para decidir la oportunidad de trabajar las propuestas pedagógicas con los estudiantes: pensar con los compañeros cómo hacerlo y evaluar a posteriori su desarrollo. En este sentido, las entendemos como un espacio para reflexionar sobre el trabajo docente concibiendo el aula como “objeto de estudio” del colectivo más que como “propiedad” o “exclusiva responsabilidad” del trabajo individual de cada docente.

³ Patricia Sadvovsky y otros, Secretaría de Educación y Cultura; SUTEBA; “¿Qué produce la escuela?”; Materiales para el debate N°8

⁴ En el Anexo 1 se presentan algunas notas para profundizar sobre la relación entre conocimiento y trabajo colaborativo

Nuestra propuesta en 2017:

En continuidad con las propuestas del 2016⁵ nos abocaremos a profundizar aspectos referidos a Prácticas del lenguaje, desde las concepciones del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, avanzando en torno a las concepciones pedagógico-didácticas, con su fundamentación en los debates conceptuales, y algunas pistas para reflexionar sobre el trabajo áulico tanto en la alfabetización inicial como en el trabajo con las áreas.

“Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales”⁶.

Entendemos que esta concepción de prácticas del lenguaje, atraviesa todos los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades, basados en el enfoque psicogenético, comprende que “no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran, en mayor o menor medida, siempre relacionadas y dependen unas de otras. (...) El desafío de la escuela será formar alumnos como ciudadanos sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas”⁷.

En este sentido, esta propuesta puede ser abordada en los distintos niveles, siendo las mismas complementarias unas con otras, y adecuadas por cada equipo directivo para las Jornadas Institucionales.

Las mismas son:

- Video de Delia Lerner: DISTINCIONES NECESARIAS EN EL DEBATE PEDAGÓGICO
 - a. Indagando sobre la Alfabetización Inicial y los posicionamientos teóricos que implican las prácticas didácticas
 - b. Leer en diferentes áreas del conocimiento.

- Trabajar con textos: La lectura y el aprendizaje
 - a. El aprendizaje en la escuela: ¿visitamos lo construido o abordamos el desafío de producir conocimiento?
 - b. Los problemas didácticos del área y las consideraciones necesarias para los abordajes de la lectura
 - c. Enseñar en las áreas con lectura de textos: pensando en los diferentes aspectos de una secuencia de trabajo
 - d. Acercándonos a las conceptualizaciones de los alumnos: Leemos y discutimos investigaciones sobre las áreas: Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Literatura

⁵ Ver Anexo 2

⁶ Diseño Curricular para la Educación Secundaria

⁷ Ibid

Algunas claves que nos interesa destacar para el trabajo en las Jornadas son:

Entendemos como inclusión en el aprendizaje el brindar todas las condiciones didácticas necesarias para que los chicos puedan efectivamente aprender y avanzar en su aprendizaje de los diferentes objetos de conocimiento cruciales en la escuela

En los proyectos de enseñanza que elaboramos, las situaciones que están orientadas a apropiarse del sistema de escritura estén vinculadas con situaciones que tienen sentido desde la perspectiva de la formación de lectores y de la formación de escritores.

Las dificultades que se tienen con la lectura en las áreas parten de las dificultades de acercarse cognoscitivamente al objeto de estudio. No hay una competencia genérica de lectura como requisito para acceder a las áreas de conocimiento sino por el contrario se aprende a leer en las áreas a partir de la lectura como recurso didáctico de acercamiento.

Las situaciones didácticas que vamos diseñando prevean que las respuestas de los chicos van a ser diversas y tratando de ver cómo podemos intervenir promoviendo que sigan aprendiendo.

El docente interviene tomando en cuenta qué es lo que están pensando los chicos o cómo están interpretando el sistema de escritura y cómo están interpretando cuando se trata de una situación de lectura, intentando tender puentes entre lo que los chicos están pensando entre su estado de conocimiento y lo que se aspira a enseñar.

1) DISTINCIONES NECESARIAS EN EL DEBATE PEDAGÓGICO

Video: Conversaciones con Delia Lerner sobre Alfabetización Inicial. Secretaría de Educación y Cultura 2017.

<http://www.suteba.tv/video/reproductor/id/855> ⁸

a) Indagando sobre la Alfabetización Inicial y los posicionamientos teóricos que implican las prácticas didácticas

a. 1. Alfabetización inicial y posicionamiento teórico:

- Proponemos la toma de notas de los conceptos que considere relevantes de la exposición de Delia Lerner sobre ALFABETIZACIÓN INICIAL y POSICIONAMIENTO TEÓRICO

A partir de esta exposición:

- ¿Cuáles son los fundamentos de la posición psicolingüística-fonológica?
- ¿Cuáles desde la perspectiva psicogenética?

Fundamenten, desarrollen y discutan

a. 2. Consecuencias Pedagógica-didácticas

- Enuncien diferencias entre las implicancias pedagógicas de la posición teórica desde la “conciencia fonológica” y la “perspectiva psicogenética”.

- En las prácticas áulicas de la escuela ¿se tienen en cuenta las hipótesis que cada chico va construyendo respecto del sistema de escritura? ¿de qué manera? ¿qué intervenciones realizan ?.

- En la planificación ¿cómo se contemplan las diversas aproximaciones de los niños al sistema de escritura?

a. 3. Inclusión

- Mencionen estrategias de intervención que colaboren en el avance de la apropiación de la lectoescritura.

- ¿Qué obstáculos se encuentran para trabajar en grupo entre los equipos docentes?

- ¿Qué opinan de las expresiones que circulan en distintos ámbitos acerca de que la perspectiva psicogenética produce fracaso escolar?. Discutan en el grupo y redacten una síntesis.

- Fundamenten la siguiente afirmación: *“El propósito es preservar el sentido de la práctica social de la lectura y escritura. Las situaciones tienen que tener sentido desde la idea de formación de lectores y escritores”.*

- Teniendo en cuenta la práctica social de la lengua ¿qué situaciones podrían plantear al momento de planificar las secuencias didácticas?

⁸ En el Anexo 3 está transcrito el video.

Y puede verse en:

<https://drive.google.com/file/d/0BwSSXfoYNeFVQzFzZGNsQU50TXM/view?usp=sharing>

b) Leer en diferentes áreas del conocimiento

b. 1. *“Los problemas de alfabetización del ingreso a la secundaria los tienen todos los chicos, porque hay que aprender a leer textos específicos. La lectura no es una habilidad general.”*
(Textual Delia Lerner)

- Lea y comente en grupo lo planteado en este párrafo.

-¿Qué reflexiones surgen del intercambio con los compañeros?

-¿Qué puntos de contacto encuentran entre la discusión teórica sostenida al respecto y la experiencia áulica en el área de su incumbencia?

b.2. *“Hay un problema de repitencia muy marcado en los primeros años de la secundaria que se suele atribuir a dificultades de los alumnos en relación a la comprensión lectora.”*
(Textual Delia Lerner)

- ¿Cómo se entabla el diálogo entre los docentes acerca de los problemas de lectura en cada área?

-¿Qué estrategias de intervención didáctica se aplican para abordar las dificultades que obstaculizan a los alumnos en el acceso al conocimiento de cada área a través de la lectura?

En las próximas reuniones, con los resultados de estas indagaciones se podrá trabajar en las diferencias y similitudes en la lectura de cada área y qué intervenciones son posibles para acompañar a los estudiantes.

Nota: puede trabajarse junto al artículo conexo: *“La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético”* de Delia Lerner, Lectura y Vida. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf

2) TRABAJAR CON TEXTOS: LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE

“El desafío es hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar– el pensamiento de otros”. Delia Lerner.⁹

A) El aprendizaje en la escuela: ¿visitamos lo construido o abordamos el desafío de producir conocimiento? (Espinoza y Sadovsky, Extractos de “Conocimiento y desescolarización”)

“Chevallard –haciendo uso de su característica ironía plantea que históricamente un conocimiento en la escuela se transforma en una cosa importante o destacada, refinada o distinguida, que no sirve para nada, salvo para ayudarnos a olvidar aquello por lo que fue construido. De este modo –plantea el autor el conocimiento escolar termina siendo un *monumento a visitar*. Detengámonos un poco en esta imagen –elocuente del monumento: la misma nos permite pensar el conocimiento como algo estático, como algo que *está ahí* a una cierta distancia, como algo ya elaborado que sólo podemos mirar y admirar. Si deseáramos saber qué quisieron representar sus escultores, las razones por las cuales fue hecho, cuáles fueron las técnicas usadas para realizarlo, en qué contexto cultural fue propuesto; no será yendo a visitarlo que podremos encontrar esas respuestas. Estrictamente hablando, no podríamos decir que quien visita un monumento no toma algún contacto con la obra. Sin embargo –lo sabemos hay muchas maneras de acceder a una obra”.

“El **monumentalismo** es la cara visible de un conglomerado de ideas que operan de manera solidaria y que explican su permanencia sostenida en la escuela: la visión positivista de la ciencia predominante en el siglo XX según la cual su producción describe el mundo de manera *objetiva* acercándose cada vez más a la *realidad* es consistente con una concepción en la que el sujeto accede a esas descripciones del mundo al tomar contacto con ellas y puede interpretarlas unívocamente de manera independiente de sus propias ideas. La ilusión positivista permitió también concebir que es posible utilizar un lenguaje neutro para transmitir un conocimiento neutro, independiente de los intereses y valores humanos, sociales, políticos e ideológicos.

Es desde esta mirada que la escuela pudo sostener que un experimento *muestra*, que un texto declarativo *explica*, que su lectura admite una única interpretación correcta, que el lenguaje –en particular el de la ciencia está libre de ambigüedades, que una definición permite atrapar el significado de un concepto, que la resolución correcta de un conjunto de ejercicios implica el aprendizaje de un tema. (...)

Todos nos recordamos *estudiando* una lección. Es decir, tratando de apropiarnos de un discurso elaborado que después habríamos de repetir para *dar cuenta* de que habíamos *aprendido*. **El contacto con el conocimiento era –¿es todavía? básicamente eso: estar en condiciones de repetir**

⁹ “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”. Revista *Lectura y vida*, año 15, n° 3.

un texto ya producido por la cultura. Una serie de preguntas nos surgen hoy a raíz de escenas como ésta que en el pasado aparecían – sin objeciones como parte de la cotidianeidad escolar: ¿Por qué teníamos que estudiar ese texto y no otro? ¿Había acaso otro? **Si el conocimiento es el resultado de intentar ofrecer respuestas a interrogantes sobre el mundo, ¿teníamos los jóvenes en la escuela acceso a dichos interrogantes? ¿Qué consecuencias tenía -¿tiene? esta separación entre el texto y los problemas que dieron origen al conocimiento que en él intentaba mostrarse?** ¿Por qué era importante que *supiéramos* ese texto? (...)"

A esta **imagen** –tal vez un poco simplificada queremos oponerle otra –tal vez dotada de un cierto optimismo necesario para dirigir nuestros esfuerzos hacia ella: la de unos **jóvenes enfrentando preguntas desafiantes, discutiendo con sus pares y con el docente, ensayando, explorando, leyendo para encontrar claves sobre aquello que desea responderse, en fin, estudiando.** Notemos que el mismo término –estudiando tiene connotaciones muy diferentes en una y en otra imagen.

Es probable –es casi seguro que no haya una única manera de construir una escuela que despierte en los jóvenes el deseo de conocer. Muchísimos grupos de docentes en diferentes lugares han desarrollado distintas experiencias a través de las cuales ha sido posible constatar que los alumnos son capaces de involucrarse –de gratificarse, de interesarse, de sorprenderse con el trabajo intelectual que supone aprender. (...)

(...) Un encuadre que se propone la formación de los jóvenes como sujetos críticos y que basa el carácter transformador de su propuesta en los contenidos que se seleccionan sin poner en primer plano la actividad intelectual que permitirían desplegar, considera fundamental abordar temáticas ya sea de fuerte contenido social ya sea referidas a asuntos fácilmente reconocibles por el alumno.

Hay muchas maneras de tratar asuntos de "fuerte contenido social" algunas de las cuales podrían reservar al estudiante un papel de espectador de los *análisis críticos* elaborados por otros sin posibilidad de construir ideas propias. En estos casos el trabajo del alumno queda restringido a aceptar de manera pasiva una visión del conocimiento que en tanto ajena a su elaboración termina transformándose en una versión moralizada en la que de manera externa se establece lo que *está bien* y lo que *está mal*. El abordaje de temas con fuerte contenido social es sin duda imprescindible para la formación de un sujeto crítico. Sin embargo, (...) entendemos que no alcanza con la sola intención de introducirlos en las aulas para que los estudiantes puedan elaborar ideas propias a partir de su estudio, para que puedan alcanzar una versión interpretativa del problema que vaya más allá de repetir un discurso instalado y que a la vez los habilite para construir criterios de análisis más generales.

(...) Captar el interés del alumno es una ambición de todos los que compartimos una perspectiva inclusiva. Frente a este *precepto* nos enfrentamos –otra veza distintas acepciones del mismo. **Desde nuestro punto de vista el interés se construye en la medida en que se consigue plantear situaciones que comportan desafío, que admiten diferentes abordajes, que parecen tolerar miradas contradictorias que generan perplejidad, que abren preguntas que exigen pensar.** No es condición que el interés sea algo dado a priori ni que se despierte mágicamente ante la sola enunciación de que se va a tratar un cierto tema. Más que imaginar un alumno que *se interesa o no*

se interesa, resulta productivo pensar en términos de procesos a través de los cuales los alumnos *se van involucrando* en el trabajo intelectual, *se van interesando*.

Entendemos que convocar al alumno y ponerlo en contacto con productos de la cultura que difícilmente tendría la oportunidad de conocer fuera de la escuela son -deberían ser responsabilidad ineludible de la misma”.

“Si lo que el alumno tiene que *aprender* –y repetir es lo mismo que ofrecen los sitios de la red la escuela pierde su función específica y por lo tanto se desdibuja su sentido. Si –en cambio el trabajo en la escuela comenzar, a partir de la información disponible fuera de ella, para analizarla, para reelaborarla, para comparar diferentes perspectivas, para entrever lo oculto o lo no dicho de un cierto texto, se hace posible construir en la escuela a través de los diferentes marcos teóricos que las disciplinas ofrecen *otras respuestas* atravesadas por el análisis crítico y por lo tanto diferentes de las que se emiten desde el sentido común formado a través de los medios de comunicación (respuestas mediáticas, diría Chevallard)”.

Discutimos sobre nuestras prácticas:

- ¿Proponemos un acercamiento al conocimiento como en el “monumentalismo” o planteamos desafíos que deben ser reelaborados por los alumnos?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que pueden plantearse en su área de conocimiento para sus alumnos?

b) Los problemas didácticos del área y las consideraciones necesarias para los abordajes de la lectura

Para comenzar a abordar los problemas didácticos propios del trabajo intelectual en cada área les pedimos que reflexionen sobre las diferencias que se producen entre la construcción de conocimientos en su área entre los especialistas y las condiciones de producción en el aula. En este sentido ¿Qué tipo de intervenciones didácticas son necesarias para su enseñanza?

“¿Qué es la transposición de los saberes? O, mejor dicho: ¿por qué hay transposición de los saberes? La respuesta es a priori muy simple y se puede explicitar en algunos puntos. Primer punto: los saberes nacen y crecen en ciertos “lugares” determinados de la sociedad. (La producción de los saberes es algo complejo, que supone una “ecología” particular.) Segundo punto: las necesidades sociales hacen que los saberes producidos deban vivir también en otros lugares de la sociedad. (La cosa es todavía más compleja y oscura: así, casi cada objeto de uso cotidiano “contiene” hoy día, de manera invisible para el usuario, matemáticas “cristalizadas”, y un montón de otros saberes más.) Tercer punto: para poder vivir “lejos” de sus lugares de producción, los saberes sufren transformaciones que los adaptan a las ecologías “locales” correspondientes. (De este modo, los objetos matemáticos que manipulan ingenieros, economistas o geógrafos deben empezar a vivir “en asociación” con otros objetos, que el matemático ignora y que, por lo menos culturalmente, parecen propios de estos ámbitos específicos de la práctica social.)

El esquema anterior define de manera muy amplia los procesos sociales de transposición. Hablaremos al respecto de transposición institucional de los saberes. Porque los “lugares” mencionados más arriba son instituciones: tal saber, que vive en tal institución, se transpone en otra institución. Cuando un saber se transpone en una institución para ser estudiado, hablaremos de transposición didáctica. (El adjetivo didáctico corresponde aquí al sustantivo estudio.) El ejemplo de la Escuela es, en este caso, fundamental, aunque no sea único. Porque ni las matemáticas, ni la gramática por ejemplo, han sido “producidos” para los niños y niñas. Sin embargo, estos saberes viven –más o menos, mejor o peor– en la escuela de hoy día. Para estar presentes, para poder ser estudiados, se requiere una transposición, que supone a su vez un inmenso trabajo transpositivo.”

Traducción de “La transposicion didactique et l’avenir de l’École” (1996), realizada por Marianna Bosch, tomado de:

https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_6d5b352a-fe08-4185-806e-d918a8da04db/index.html

Consigna de Trabajo:

Discutimos los problemas didácticos de enseñanza en el área para abordar las lecturas

c) Enseñar en las áreas con lectura de textos: pensando en los diferentes aspectos de una secuencia de trabajo¹⁰

“La clave sería prever situaciones didácticas que pueden ser las mismas para todos, pero que prevean que diferentes chicos pueden abordarlas desde diferentes estrategias y desde diferentes conceptualizaciones previas y que prevean que el maestro va a intervenir tomando en cuenta qué es lo que están pensando los chicos o cómo están interpretando el sistema de escritura y cómo están interpretando cuando se trata de una situación de lectura, intentando tender puentes entre lo que los chicos están pensando entre su estado de conocimiento y lo que se aspira a enseñar.” Delia Lerner

La intencionalidad de la enseñanza de la lectura en las diferentes áreas está dirigida a que el alumno se apropie de un conocimiento específico

¿Qué condiciones favorecen que esa apropiación pudiera gestionarse con la lectura de textos?

Planificación de la lectura al interior de una secuencia de trabajo

Enseñar desde una situación de lectura requiere que sea planificada en el interior de una secuencia de trabajo que permita establecer relaciones entre ese conocimiento específico y otros, trabajados en diferentes oportunidades, de manera de que el mismo se inserte en un proyecto más amplio de enseñanza en el área.

El marco conceptual del lector

La interpretación de un texto es concebida como construcción entre el texto y el lector **condicionada** por el marco conceptual del lector. La lectura se propone con la intención de modificar ese conocimiento.

Al considerar el marco conceptual del alumno se incluye:

- la “cercanía” que tiene con el conocimiento disciplinar
- su formación como lector.

En función de esto es necesario anticipar las posibles dificultades y posibilidades que ofrece el texto: Hacer consideraciones acerca del recorte particular de contenidos y de la rigurosidad con la que el conocimiento es presentado.

Para considerar estos aspectos, será necesario:

Identificar la selección de contenidos y su formulación (lo que “dice” y lo que deliberadamente deja “sin decir”, lo que está confusamente dicho y lo “no dicho”).

la posibilidad de “compensar” eso “no dicho” en el texto con la intervención del docente en relación a la Intencionalidad didáctica propuesta en la situación de lectura.

Propósito de lectura del alumno

Para que el aprendizaje pueda ocurrir concebimos como condición didáctica generar un propósito de lectura¹¹ de los alumnos, es decir, que no lean para satisfacer el deseo del maestro, sino que tengan

¹⁰ Releborado a partir de Ana Espinoza *La especificidad de las situaciones de lectura en Naturales”. Revista Lectura y vida.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf

preguntas “genuinas o propias” sobre el contenido que en se desarrolla en la lectura con anterioridad al trabajo con el texto, para que que favorezca el involucramiento en la actividad propuesta y la formación de lectores autónomos.

No existe **una** estrategia para instalar un propósito lector que pueda considerarse a priori válida o preferencial para cualquier texto sino que requiere del docente una reflexión dentro de la problemática disciplinar.

Intervenciones del docente en las situaciones de lectura

Están **fuertemente condicionadas por los objetivos de la secuencia** y por la manera en que ésta se articula con otras secuencias anteriores o posteriores.

El docente **interviene para ayudar a que el lector pueda construir un significado ajustado al proyecto de enseñanza:**

- colaborando para que los alumnos aprendan a buscar marcas en el texto identificando pistas textuales que permitan localizarlas y capturar el sentido con que son utilizadas para que ayuden a revisar y ajustar la interpretación.
- intenta “expandir” el texto “rellenando” selectivamente con aquello que el texto, por su condición de texto o por cuestiones ligadas a la lógica del conocimiento en juego no dice, de manera que el lector pueda aproximarse al significado que se quiso comunicar.

El texto se “expande” fundamentalmente agregando información:

- contextualizando la producción de ese saber en su momento histórico
- proponiendo otros usos de la teoría en cuestión;
- orientando hacia la localización de los datos en los que se apoya el texto
- estableciendo relación con otras situaciones o ejemplos que pueden ser del dominio de los alumnos y que el texto no incluye;
- aportando precisión sobre los términos técnicos que el texto utiliza y a los que el alumno estar otorgándole otros significados, más ligados a su uso cotidiano¹².
- planteando analogías (que normalmente aparecen cuando lo que se comunica es conceptualmente importante y difícil de acceder o interpretar) y que demandan del docente anticipar intervenciones para ayudar a los alumnos

Intervenciones del docente en relación a las prácticas sociales del lenguaje

Cualquier lector que tiene curiosidad o que necesita ampliar sus conocimientos sobre un tema tiene preguntas sobre un asunto y busca respuestas para modificar, profundizar, confirmar o desestimar las ideas que poseía. No siempre se lee todo un material. A veces se intenta localizar aquellas partes en las que supone podrá encontrar satisfacción a sus intereses.

Enseñar a leer textos disciplinares también significa **que el docente intervenga para ayudar al alumno a entender que se intenta interpretar un texto de una cierta manera** y focalizar entonces el

¹¹ Se puede encontrar materiales sobre estos temas los Anexos 5 y 6 de la Propuesta de Suteba para la segunda Jornada Institucional

¹² A modo de ejemplo: "Problemas" o "problematizar" en la investigación no significa como en la vida cotidiana que algo no funciona sino, que existe algún aspecto que pareciera no cerrar.. NO es lo que no funciona sino lo que requiere explicación, lo que abre un interrogante que amerita un proceso de conocimiento sistemático

trabajo en algunos de los aspectos que se desarrollan en relación a los contenidos por los cuales fue seleccionado. Se trata de una interpretación posible, que no es la única, y que implica un sesgo particular del texto e incluso una posible fragmentación.

Un lector formado también considera importante tomar contacto con **diferentes posturas** y la necesidad de **confrontar sus propias interpretaciones** intercambiando con otros lectores. Su **inclusión o exclusión** requiere del análisis de la complejidad de su **gestión en la clase** en consideración del contenido específico que se esté trabajando y de los alumnos a los que se dirija la secuencia de trabajo.

Comenzamos a planificar acciones

- Empezamos a elaborar una secuencia de trabajo: la selección del objeto de conocimiento a abordar, los textos y la construcción de consignas

D) Acercándonos a las conceptualizaciones de los alumnos: Leemos y discutimos investigaciones sobre las áreas.

“El aprendizaje no es el fiel reflejo de la enseñanza sino que los chicos van a aprender a partir de lo que ya saben y piensan acerca del objeto de conocimiento y a partir de muchas otras cosas, de su posición frente al aprendizaje, de sus posibilidades de descontextualizar eso específico que están haciendo y pensando en un proyecto de aprendizaje más general, en fin es algo multicausado.” Delia Lerner

- En Matemática: *“La producción del grupo a raíz de la elaboración compartida de una secuencia didáctica”* del libro de Patricia Sadovsky y Ana María Espinoza *“Pensar con otros, imaginar el aula, producir sentidos: Una experiencia de trabajo colaborativo entre profesores de matemática”*; pag 8-12
- Apartado *“La construcción de conceptos en la lectura”* en Beatriz Aisenberg, *“La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”*. Lectura y Vida.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- En Ciencias Naturales: apartado *“El texto sobre discontinuidad de la materia utilizado en la secuencia de enseñanza y las interpretaciones de los alumnos”* en Ana Espinoza, La especificidad de las Situaciones de Lectura en Naturales. Revista Lectura y Vida.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf
- En Literatura: Apartados *“Prácticas de lectura de textos literarios”* y *“Un ejemplo: jóvenes leyendo El Lazarillo de Tormes”*. Doc Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior. pag 16 a 19.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002384.pdf>

Matemática:

“La producción del grupo a raíz de la elaboración compartida de una secuencia didáctica” del libro de Patricia Sadovsky y Ana María Espinoza “Pensar con otros, imaginar el aula, producir sentidos: Una experiencia de trabajo colaborativo entre profesores de matemática”; pag 8-12

I. La producción del grupo a raíz de la elaboración compartida de una secuencia didáctica

Primeras aproximaciones a la elaboración de una secuencia: definición de un contenido de enseñanza y algunos puntos de partida

Instalados en la idea de que planificaríamos un proyecto de manera compartida debíamos elegir un tema. Fue bastante fácil ponernos de acuerdo: la idea de trabajar sobre función lineal “prendió” rápidamente. Por un lado, todos los profesores nos enfrentamos de una u otra manera a la enseñanza de este tema en diferentes años y experimentamos cierta fatiga al ver que muchas propuestas insisten en quedarse en un tratamiento formal que no “entra” en los asuntos esenciales. Por otro, reconocemos que se trata de una zona de la matemática relevante: porque permite poner en juego procesos de modelización accesibles a los chicos dada la enorme cantidad de fenómenos que responden a un comportamiento lineal, porque “dialoga” con muchos conceptos (funciones, ecuaciones, números, sistemas de medidas...) y con diversas formas de representación (algebraica, gráfica, numérica, geométrica)(Douady, 1986), (Arcavi, 1994), (Lacasta, 1998). Todos visualizábamos que planificar de manera compartida una secuencia que implicara para los estudiantes un primer contacto con lo lineal podía ser una experiencia rica.

Elegida la zona de la enseñanza de la matemática en la que iríamos a trabajar, ¿Cómo iniciar un recorrido común a partir de las distintas trayectorias de cada uno?

Parecía que casi todos estábamos apoyando una entrada a la enseñanza del tema en la que se pusieran en juego fenómenos que se comportan linealmente. Esta primera aproximación nos distanciaba de las propuestas que empiezan definiendo función lineal como algo de la forma $y = ax + b$, luego plantean ejemplos para que los alumnos confeccionen tablas de valores que a la vez son soporte de una representación cartesiana. Pero -lo sabemos bien tener claridad de lo que no queremos no alcanza para definir qué sí queremos.

Un montón de preguntas se amontonaban de manera desordenada en nuestras primeras discusiones: ¿empezamos planteando gráficos?, ¿proponemos la ley que describe un fenómeno para que los alumnos completen valores particulares del mismo?, ¿proponemos datos que corresponden a un proceso lineal para que los chicos establezcan los parámetros?, ¿Será sensato comenzar planteando un problema de encuentro?¹³. Aunque la experiencia de cada uno constituía sin duda una referencia sustancial, en realidad no teníamos todavía un criterio compartido para construir una secuencia de manera fundamentada. Para avanzar, nos apoyamos en una idea potente que atraviesa las producciones del campo de la didáctica de la matemática según la cual un eje fundamental de análisis consiste en desentrañar las relaciones matemáticas que están en juego en las resoluciones

¹³ Estamos llamando problema de encuentro a una situación en la que se comparan dos procesos, en este caso lineales

posibles de un cierto problema. Pensar, para cada posibilidad, en términos de relaciones matemáticas que se pondrían en juego orientó nuestras discusiones. Esta idea inicial -incipiente todavía iría cobrando forma a lo largo del trabajo.

Motores en marcha

Para comenzar a elaborar concepciones compartidas, para construir un lenguaje común, para precisar nuestras ideas al confrontarlas con propuestas concretas, comenzamos analizando los planteos de algunos libros de texto cuyos autores se ubican –eso pensábamos sin haber discutido mucho en una posición próxima a las ideas que el grupo estaba barajando. Nos acercamos a esta lectura teniendo *in mente* nuestras preguntas y la discusión sobre los mismos nos abrió otras que inicialmente no habíamos concebido. Los textos funcionaron como oponentes con los que entablamos un *diálogo* que nos exigía fundamentar por qué ciertas ideas nos convencían o no.

Un asunto principal que se instaló en estas discusiones se refirió a la calidad del trabajo intelectual al que se verían confrontados los alumnos. Esto configuró la posibilidad de poner en primer plano la necesidad de realizar un proyecto que significara un desafío viable para los chicos. Efectivamente, constatar, por ejemplo, que en muchos textos la actividad del alumno quedaba reducida a aplicar a casos particulares una ley que se enunciaba dejaba en nosotros una sensación de insatisfacción que, aunque no alcanzaba para tener claridad respecto de lo que sí haríamos, nos empezaba a poner en la ruta de buscar situaciones cuya resolución supusiera una exigencia para los estudiantes. Este tema, el de la *dificultad adecuada*-lo iremos desplegando a lo largo del material fue objeto de intensos debates, de idas y vueltas, de incertidumbres, acuerdos y desacuerdos.

El análisis de los textos escolares abrió también otra discusión que se sostuvo en el tiempo y que iremos delineando con mayor precisión a lo largo de este libro: la necesidad de diferenciar dos planos de producción del trabajo, el de las relaciones que elaboran los alumnos al resolver un problema y el que realizan cuando se reflexiona en el espacio público de la clase sobre dichas resoluciones (Sadovsky, 2005). ¿Por qué el análisis de los libros nos remitió a esta cuestión? En muchos casos los autores de los textos previendo posibles dificultades o *errores* de los alumnos –por ejemplo la indiscriminación entre linealidad y proporcionalidad directa proponen de entrada preguntas específicas para tratar esas cuestiones. Ahora bien, la posibilidad de que un trabajo sobre la validez de las relaciones entre en un diálogo auténtico con las ideas de los estudiantes se basa en que ellos las hayan producido efectivamente al abordar los problemas. En tanto los libros no pueden “asomarse” a la clase para regularla en función de las ideas que los alumnos desplegaron -esa es una tarea insustituible del docente proponen muchas veces todas las preguntas juntas sin tener la posibilidad de diferenciar los planos -es ineludible a los que hacíamos mención recién. Esta discusión realza el papel del profesor como conductor de una trayectoria de trabajo en el aula que se termina de plasmar al considerar las producciones de los estudiantes, sus dudas, sus contradicciones, sus incertidumbres, el alcance de las relaciones que elaboran...en fin, aquello que efectivamente ocurre en clase

La reflexión sobre las propuestas de los textos habilitó también un análisis sobre distintas ideas que configuran la linealidad. Realizado un pequeño inventario -variación uniforme, proporcionalidad directa (muy vinculada a variación uniforme), ecuación de la recta, pendiente y ordenada al origen

nos preguntamos qué relaciones se podrían establecer entre estos conceptos. Para algunos de nosotros esas ideas formaban parte del paisaje de *lo lineal*, sin que nos hubiéramos puesto a pensar en filiaciones y jerarquías entre las mismas al concebirlas como asuntos de enseñanza. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿qué relación hay entre la idea de variación uniforme y el hecho de que la representación gráfica de una función lineal sea una recta? Podríamos pensar que la representación “recta” es una consecuencia de la variación uniforme, pero también podríamos pensarlo al revés. Es decir, estas dos ideas no son independientes entre sí y esto nos confrontaba con la necesidad de decidir cómo tomar en cuenta la relación entre ellas en el momento de definir nuestro proyecto.

Analizamos el tratamiento que se hace de la representación gráfica en los libros. En general, hay una apelación a pasar de la tabla al gráfico sin que necesariamente ese pasaje implique que los alumnos se vayan a contestar algo nuevo. A partir de esto nos preguntamos ¿en qué casos se hace relevante el pasaje de una forma de representación a otra?, ¿qué preguntas permite responder ese pasaje? Nuevamente, de la discusión van surgiendo interrogantes, condiciones, cuestiones que considerábamos fundamental tener en cuenta.

Revolviendo entre las páginas de los libros encontramos “en el fondo” de un capítulo -más precisamente en la sección de *ejercicios de aplicación* un problema que nos parecía interesante como situación inicial. Se refería a un auto que marcha a velocidad constante y que parte desde una cierta posición, pero no se explicitaba ni la velocidad de marcha ni la posición inicial; solamente se daban algunos valores para ciertos tiempos de marcha y se pedía hallar otros. ¿Cuál es la diferencia entre proponer este problema como situación inicial para que los alumnos exploren relaciones entre los datos y ofrecerlo como aplicación cuando ya se han establecido recursos para hallar una fórmula a partir de algunos valores dados? ¿Qué aporta confrontar a los alumnos con la tarea de analizar los datos respecto de proponerles aplicar una ley dada -en esta caso sería hallar posiciones del auto para tiempos de marcha dados-? Hoy, con el recorrido ya realizado, estamos en condiciones de decir que en estas discusiones estaba el germen de la secuencia que iríamos a producir.

En síntesis, más allá de la apreciación de cada uno de los libros que consideramos, valoramos la potencia de esta actividad en la medida que nos permitió ir desgajando diferentes aspectos que iríamos a considerar. Específicamente pudimos:

- discutir sobre la calidad de la actividad intelectual que esperábamos promover en los alumnos a través de nuestro proyecto de enseñanza
- distinguir diferentes planos de análisis en las discusiones del aula (resolución-reflexión sobre las resoluciones)
- reflexionar sobre las relaciones entre diferentes conceptos que configuran la linealidad
- discutir sobre el valor de producción que puede jugar para los alumnos el pasaje de una forma de representación a otra
- analizar posibles vías de entrada al tema

Ciencias Sociales:

Apartado “La construcción de conceptos en la lectura” en “La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. Lectura y Vida. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf

La construcción de conceptos en la lectura

Transcribimos, a continuación, segmentos de una situación de lectura, en la cual la reconstrucción del “mundo histórico del texto” que realizan los alumnos los lleva a avanzar en la construcción de diferenciaciones conceptuales relativas a la noción de organización social. Uno de los textos leídos en la secuencia mencionada sobre los guaraníes se inicia con el siguiente párrafo:

En la clase, cada alumno leyó el texto:

“En la sociedad guaraní, en general, nadie era más rico o más pobre que los demás. Esto se ve, por ejemplo, en el tema de las tierras de cultivo. Para ellos, las tierras de una aldea eran comunales, es decir de todas las familias de esa aldea, que tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse; lo que producía ese terreno era, en cambio, de cada familia.”

Luego, se realizó un trabajo de interpretación colectiva en el que la docente promovió la reflexión sobre este párrafo. Veamos algunas intervenciones de los alumnos que dan cuenta de cómo interpretan la idea del texto acerca de que, entre los guaraníes, no había ni ricos ni pobres. Dicen:

–“Todos eran iguales.”

–“Que todos se ayudaban.”

–“Que no había plata...”

–“No discriminaban porque tenían más plata, porque no existía la plata. Ellos eran todos amigos. (...) Ahora hay mucha gente que discrimina a la gente pobre que está en la calle, en cambio ahí no discriminaban a nadie.”

–“Nadie tenía más que el otro.”

–“Todos trabajaban.”

–“Que todos vivían iguales, no era que alguno tenía más comodidades; que ellos no llaman a alguien para que haga las cosas por ellos, todos se ayudaban entre ellos.”

–“Porque con las cosas que tenían los guaraníes podían vivir...”

–“Porque no les interesaba ser más que los demás.”

–“Porque no vivían como ahora; eran diferentes... Porque se preocupaban por tener todos lo mismo.”

Los datos de los registros de clases, en general, no brindan información suficiente como para establecer qué es lo que realmente están aprendiendo los alumnos, pero sí pueden ofrecer indicios del trabajo intelectual que despliegan. Las intervenciones anteriores nos permiten

Los datos de los registros de clases, en general, no brindan información suficiente como para establecer qué es lo que realmente están aprendiendo los alumnos, pero sí pueden ofrecer indicios

del trabajo intelectual que despliegan. Las intervenciones anteriores nos permiten inferir que, para reconstruir la idea del texto sobre la organización social guaraní, los alumnos utilizan como marco de asimilación sus nociones sobre diferenciación social construidas en relación con el medio donde viven. Construyen una representación sobre la organización social guaraní por contraposición con la conocida. Así, dicen: todos eran iguales, nadie trabaja para otro, nadie tiene más que otro. Esta contraposición incluye una visión moralizada, propia de la concepción infantil del mundo social (Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi y Castorina, 2000); a diferencia de la sociedad actual, los alumnos conciben la organización social guaraní basada en la colaboración: son todos amigos, todos se ayudan, no discriminan. Este aspecto, además, integra un contenido trabajado anteriormente— la norma de reciprocidad de la sociedad guaraní, por la cual los familiares se ayudaban entre sí en los trabajos más pesados—. Los alumnos utilizan sus nociones relativas a la actualidad, y al mismo tiempo pareciera que construyen diferenciaciones: a partir de la lectura estarían conceptualizando un modo diferente de organización social¹⁴. Con lo cual, al mismo tiempo que los alumnos están reconstruyendo aspectos de la sociedad guaraní —a partir de su interacción con la información del texto— están enriqueciendo su noción de organización social, en el sentido de que comienzan a concebir diferentes tipos de organización social. Remarcamos que la asimilación de información de un texto es solidaria —y posibilita— el avance en la construcción de conceptos.

Ahora bien, existe una distancia entre la interpretación que nosotros realizamos de un texto y la que alcanzan los alumnos, en función, en parte, de los conocimientos previos relacionados con lo que queda implícito en el texto. Por ejemplo, el párrafo señalado dice que *“todas las familias de la aldea tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse”*. Entendemos que aquí el autor está dando por supuesta la idea de equidad, es decir, de una distribución equitativa que implica, en este caso, terrenos de tamaños diferentes en función de las necesidades de cada familia. Estudios psicológicos señalan que niños pequeños *“hacen fundamentalmente juicios de igualdad y las explicaciones basadas en la equidad no aparecen hasta los 11 años aproximadamente”* (Hook y Cook, 1979; citado en Enesco et al., 1995)

En consonancia con ello, los alumnos interpretan la idea señalada en términos de igualdad. Veamos qué ocurre en el aula:

Maia: “Yo supongo que decía que no había ni ricos ni pobres porque cuando cosechaban se repartían la misma cantidad de la cosecha”.

Docente: A ver, ¿dónde dice que se repartían la misma cantidad? (Los alumnos releen.)

Diego: “Cuando vos cosechabas te llevabas igual que el otro”. Docente: ¿Eso dice el texto? Relean todos...

Maia: No es la misma cantidad. Todos tenían una parte suficiente para vivir.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Maia? Que no se llevaban todos la misma cantidad. Que todos se llevaban lo suficiente para vivir. Mostrale dónde dice eso.

Gabriel: Sí, se llevaban una chacra...

Docente: Escuchá Gabi, No, la chacra no se la llevaban...

Maia (lee una frase): Todas las familias de esa aldea que tenían derecho, cada una, a una “cracha” (sic) suficiente como para mantenerse...

¹⁴ Por limitado que sea el avance, forma parte de un proceso de aproximaciones graduales en la construcción de un concepto.

Docente: ¿Escucharon todos? ¿Se los leo yo otra vez? dice así: (relee la oración completa).

Varios alumnos a la vez, gritan: ¡Ah! ¡Yo sé!

Andrea: Puede haber una familia de cinco personas y otra de dos personas... La de dos personas no necesita lo mismo que la de cinco personas...

Docente: ¿Y entonces?

Andrea: Que en vez de darle igual, repartían lo que necesitaban para vivir. Alumno: Repartían la misma cantidad por aldea...

Andrea: Que si mi familia es de cinco personas y tu familia es de dos personas... vos no necesitás lo mismo. Si a mí me dan lo que necesita una familia de dos personas, no no...

Alumno (ayudándola): No me alcanza. Andrea: No me alcanza para poder vivir...

Alumno: Pero lo tengo que dividir en más poco para cada uno...

Andrea: A mí familia le tienen que dar más como para poder vivir y a tu familia le tienen que dar menos porque no van a necesitar tanto...

Magali: Que según la cantidad de personas que tenía una familia tienen lo que necesitan.

Tal como señalamos, los alumnos comienzan interpretando la distribución en términos de igualdad de cantidades. Es necesaria una intensa intervención docente para que los alumnos se aproximen a la idea de distribución equitativa: la docente invalida o convalida interpretaciones, promueve la relectura para que los alumnos controlen sus interpretaciones, promueve el intercambio entre los alumnos, relee. Este trabajo va permitiendo que los alumnos avancen en sus interpretaciones del texto. Junto con ello, pareciera que los alumnos avanzan en el conocimiento de la sociedad guaraní y también enriquecen sus nociones sociales en tanto, al menos algunos alumnos, llegan a concebir la igualdad social en relación con una distribución equitativa de la riqueza y no en términos de una igualdad absoluta de cantidades.

Algunas pistas y un desafío vigente

Parece posible que en situaciones de lectura en el aula los alumnos construyan representaciones sobre las situaciones históricas reconstruidas en los textos y que construyan conceptos sobre el mundo social. Para promover este tipo de lectura tenemos algunas pistas. En primer lugar, se han mostrado potentes los aportes de la Didáctica de la Lectura: la interpretación colectiva de textos en las clases de Historia contribuye a instalar modalidades de lectura para aprender. En segundo lugar, avanzamos en la caracterización de consignas que promoverían el aprendizaje de la Historia en la lectura: las consignas abiertas otorgan a los alumnos un espacio de libertad necesario para leer y las consignas globales preservan el sentido de los contenidos a enseñar con la lectura.

Son pistas pertinentes para intentar superar los problemas de las situaciones usuales de lectura en la enseñanza de la Historia. Pero, insistimos, se trata de pistas solamente. Por un lado, nuestra caracterización de consignas deriva del análisis de algunos casos de situaciones de lectura. Queda pendiente avanzar en la investigación para ver si es posible construir criterios de cierta generalidad sobre la pertinencia de distintos tipos de consignas (abiertas, globales u otras posibles) en relación con diferentes propósitos en el trabajo con los textos.

Ciencias Naturales:

Apartado “El texto sobre discontinuidad de la materia utilizado en la secuencia de enseñanza y las interpretaciones de los alumnos” en Ana Espinoza, La especificidad de las Situaciones de Lectura en Naturales. Revista Lectura y Vida.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf

El texto sobre discontinuidad de la materia utilizado en la secuencia de enseñanza y las interpretaciones de los alumnos

El capítulo seleccionado, “La naturaleza que no vemos” del **Libro de la naturaleza y la tecnología** de la editorial Estrada, posee características que consideramos interesantes para el trabajo:

- Ofrece algunas marcas que permiten interpretar el carácter modélico del discurso.
- Aborda, centralmente, los contenidos seleccionados para la secuencia.
- Incluye algunas, pocas, informaciones que dan cuenta de que el conocimiento actual sobre el tema fue una construcción realizada a través del tiempo.
- Aporta varias situaciones en las que la teoría se muestra explicativa, lo que puede ser interpretado como un nivel posible de argumentación a su favor.
- Presenta algunas de las características discursivas del género expositivo dentro del área

Para entender mejor la situación del alumno frente al texto, resulta interesante referirse especialmente a los distintos niveles o modos con los que el texto puede ser interpretado:

Como ya se mencionó, **es posible construir una aproximación, que llamamos descriptiva, a la que la mayoría de los alumnos tiene acceso.** Más rápida o más tardíamente, todos los niños pueden decir que el texto se refiere a que la materia está constituida por partículas. Se interpreta que es la posibilidad de acceder a esta comprensión lo que hace decir a los alumnos que el texto es fácil. En el texto utilizado se advierte una intencionalidad de transmitir que lo que se dice no es tan difícil. Las frases son simples, la titulación y la subtitulación ofrecen orientaciones al lector, los términos son, en general, sencillos o conocidos y parece haber una preocupación por no obstaculizar su interpretación con sobreabundancia de nombres técnicos.

Por ejemplo, el texto incluye la siguiente expresión:

“a mediados del siglo XVIII, se desarrolló una teoría conocida con el nombre de teoría cinético molecular de la materia. Nosotros la llamaremos, simplemente, teoría de las partículas en movimiento”.

Sin embargo, las situaciones de lectura registradas permiten interpretar que intentar mostrar como fácil aquello que no lo es, corre el riesgo de no favorecer la situación del alumno sino enmascarar el problema.

Existe otra manera de interpretar el texto, la que llamamos explicativa, vinculada a la condición modélica del discurso. Esta interpretación está condicionada por la posibilidad de capturar el

sentido con el que el discurso científico debería ser tomado: Empezar a admitir que un modelo teórico no está necesariamente diciendo cómo es el mundo sino hablando acerca de cómo se lo está pensando. Cualquier texto escolar sobre la discontinuidad de la materia intenta comunicar conocimientos de carácter bastante extraño al pensamiento cotidiano.

Por ejemplo, que las partículas que se supone constituyen la materia son tan pequeñas que no son visibles, que nunca fueron vistas. Además, y a pesar de no haber sido nunca vistas, el texto señala que las partículas están en constante movimiento. La mayoría de los chicos interpreta que las partículas no pueden verse a simple vista pero que sí serían visibles con un microscopio sofisticado como el que, imaginan, disponen los científicos. La condición de movilidad de las partículas parece ser bastante admisible para el estado líquido, ya que resulta hasta cierto punto consonante con el comportamiento observable de los materiales en ese estado. Pero concebir la movilidad de las partículas en el sólido, se aleja notoriamente de la idea intuitiva que habitualmente se tiene de este estado de la materia. Para la mayoría de los alumnos cabe entonces formularse la pregunta: “¿cómo es posible hablar acerca de la existencia de las partículas y aún más referir a sus características cuando nunca fueron vistas?”. Esta pregunta permite pensar que el alumno no entendió que la ciencia no está diciendo “verdaderamente” que la materia está constituida por partículas, sino que esa idea es una fértil herramienta interpretativa.

En el texto se utilizan analogías para la comunicación del conocimiento y a la mayoría de los chicos les cuesta interpretarlas. Por ejemplo, incluye esta expresión:

“[...] se supone que las partículas que forman un sólido tiemblan u oscilan permanentemente en sus lugares como si fuesen pasajeros sentados en un ómnibus que transita una calle empedrada”.

La analogía resulta útil para algunos alumnos y “ridícula” para otros. Es posible que para muchos chicos lo ridículo pueda estar más en lo que se dice que en la comparación elegida.

Es claro que resulta absolutamente necesario generar un espacio donde se discuta en qué sentido el análogo se asemeja a la representación que hacemos del objeto de estudio y en qué sentido se distancia.

Es posible localizar dificultades para interpretar el texto ligadas a lo que el texto no incluye porque el autor no se propone incluir, vinculado al recorte de contenidos que deliberada e inevitablemente se realiza (idea de vacío, estructura de las partículas) y otros ligados a los supuestos del autor acerca de las aproximaciones que los alumnos pueden tener sobre algunos conceptos a los que es necesario hacer referencia para construir el discurso (calor, energía, temperatura, sustancia), pero que no constituyen objeto de enseñanza en el momento de la lectura. Hay otras cuestiones que el texto no explicita y que, por su condición de texto, no sería posible en cada caso explicitar. Son vacíos que el lector llenará en su interacción con él, donde juega fuerte el conocimiento que se tiene sobre el tema. Por ejemplo, el texto incluye una ilustración en la que se muestra cómo se encuentran los cables telefónicos al costado de una ruta al mediodía y al amanecer. El epígrafe que acompaña la ilustración, es el siguiente:

“El calor al mediodía dilata el material con el que se construyeron los cables; de este modo, quedan más flojos que al amanecer. La mayoría de los materiales, cuando absorben calor, aumentan de

tamaño. Esto se debe a que sus partículas se agitan más y, en consecuencia, ocupan un espacio mayor.”

Para analizar algunas interpretaciones de los alumnos, se transcribe un fragmento de una clase. Se registran interacciones entre la docente (D) y dos alumnos (J) y (Le):

Le: Nosotros pensamos que al dilatarse el material... al dilatarse, las partículas...

J: Aumentan de tamaño... Le: Se agitan más...

J: Se vuelve más pesado

Le: No, ocupan un tamaño mayor

J: Porque las partículas... las partículas de calor, que las partículas del cable absorbían las partículas de calor...

D: ¿Estás diciendo que cuando el cable absorbe calor, está tomando partículas de calor y entonces pesa más?

Le: para mí no, porque en la experiencia que hicimos, la cera en estado sólido y líquido pesa igual...

Para quien dispone de la teoría, el texto “dice” que al agitarse más las partículas se separan, ocupando más volumen en conjunto. Cuando leen, algunos alumnos entienden que se produce un aumento en el tamaño de cada partícula. Otros interpretan que debido al calor los cables aumentan de peso. La ilustración incluida en el texto –en la que al amanecer los cables están tensos y al mediodía caen con forma de curva– parece reforzar esta idea. En sus explicaciones consideran que al entregarle calor se produce un aumento en el peso debido a que las “partículas de calor” se incorporan al cable. Esta idea, muy frecuente, ha sido estudiada y responde a la concepción del calor como sus-tancia que históricamente se conoce como “calórico”.

Esta posibilidad de lectura, de carácter explicativo, está a su vez dificultada porque el nivel de argumentación del texto es bajo. Aun en el caso de que se pueda admitir la discontinuidad y las características que se le atribuyen a las partículas, queda como problema argumentar cómo se origina esta interpretación. ***¿Cómo daría cuenta un texto escolar de por cuáles caminos la ciencia llegó a lo que actualmente se piensa? ¿Qué llevó a desestimar ideas anteriores? ¿Cómo jugaron los conocimientos de la época, la experiencia, la inspiración, la imaginación?*** Pero incluir en el mismo texto el pensamiento actual y consideraciones sobre concepciones superadas y razones que llevaron a su desestimación, pareciera agregar una complejidad difícil de ser gestionada en este nivel de la escolaridad.

El texto seleccionado comienza con una primera página en la que se refiere a los modelos, las hipótesis y las teorías e incluye consideraciones acerca de que éstos expresan suposiciones acerca del mundo. En la segunda página reitera el término “suponer”, pero ya en la tercera, abandona esta expresión y comienza a dar informaciones acerca de cómo “es” el mundo. Es claro que los alumnos de 12-13 años no disponen del concepto de modelo científico, cuya construcción requiere un largo proceso de aproximaciones a través de variadas situaciones de enseñanza, y no una construcción previa, separada de la adquisición de conceptos para los que se reconoce su carácter modélico. Los alumnos tienen dificultades para discriminar entre el significado del término suponer en lo cotidiano (supongo que mañana voy al cine) y la acepción que se le está dando en el texto, ligada justamente al carácter interpretativo de lo que se dice en ciencias. Algunos chicos dicen que usan el término

porque, como las partículas son muy pequeñas, el autor no está seguro. Otros creen que falta experimentar sobre el tema. Hay un obstáculo epistemológico, que interviene en la interpretación del conocimiento de naturaleza científica, que cobra fuerza en este contenido específico, y que está localizado en la interpretación sobre el funcionamiento del mundo centrada en el sentido común.

¿Cómo puede un alumno interpretar que todo lo que se dice responde al carácter modélico del discurso cuando no dispone de dicho concepto, del que no puede disponer, ya que éste será susceptible de ser construido en interacción con muchos modelos, cuestión que indudablemente requiere de mediaciones del docente?

Literatura:

Apartados “Prácticas de lectura de textos literarios” y “Un ejemplo: jóvenes leyendo *El Lazarillo de Tormes*”. Doc Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior. pag 16 a 19. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002384.pdf>

Prácticas de lectura de textos literarios

Pero, ¿qué nos ofrece la literatura, qué plus encontramos en ella para pensar la lectura y la apropiación de conocimientos por parte de un grupo de adolescentes? Hay un rasgo decisivo y es que la literatura es un “discurso de alto impacto”¹⁵ para los lectores en el sentido de que pone en crisis sus maneras de ver la realidad a través de las diferentes maneras en que la reelabora y la reinterpreta. Cuentos, novelas y poesías, como los seleccionados en las colecciones que acompañan estos *Cuadernos de trabajo*, tienen la característica de interpelar a los lectores obligándolos a cuestionar sus creencias sobre la vida u otorgándoles diversos puntos de vista sobre la realidad por medio de las reinterpretaciones que las ficciones literarias hacen de ella. Es así que, tanto un texto perteneciente a un género que propone una representación literaria más cercana a lo que las personas entienden como “lo real” como otro más alejado de este parámetro (pensemos extremos como la novela realista y el relato fantástico) invitan a sus lectores a indagar acerca de “lo posible” o “lo imposible” en aquello que en un sentido amplio llamamos realidad. Los lectores toman posición frente a los hechos dando nuevos significados a sus creencias anteriores cuando se encuentran con el texto, es decir, vuelven a construir nuevas creencias imbuidas por el texto o confirman la validez de alguna de las que ya poseían.

Asimismo, la literatura permite a los lectores el acercamiento al conocimiento, a los diversos saberes, por su posibilidad de absorber y trabajar, por medio de la ficción, todos los tipos de discursos: históricos, políticos, religiosos, mediáticos, raciales, sexuales, etc. Los textos literarios tejen una imagen de todos los lenguajes que circulan socialmente, de todos los saberes, deseos y esperanzas, desencantos y frustraciones colectivas que en un momento histórico constituyen la realidad de esa comunidad.

En definitiva, estamos pensando en un lector de textos literarios entendido como una subjetividad compleja. Esto es, que las maneras de pensar de nuestros alumnos, sus creencias, están atravesadas y conformadas por una/s historia/s sociales y culturales, pero también individuales, diversas y diferentes que se encuentran permanentemente tensionadas por los discursos sociales a los que adscriben y/o rechazan, y por los modos particulares en los que se apropian de significados culturales que les permiten entender y reentender la realidad. Entender y reentender, significar y resignificar, apropiarse y reapropiarse indican un durante, una simultaneidad que nos permite pensar no a un sujeto cerrado, hecho, desde su psiquis, su inscripción social o su relación con los saberes legitimados socialmente, sino a una subjetividad en permanente construcción y

¹⁵ Seguimos a Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, Año I, Nro. 2, 2003.

reconstrucción; nos permite aprehender a un “sujeto que se hace una y otra vez” en su relación con los otros y con las prácticas de lectura y escritura.

Esto mismo nos advierte la antropóloga Michèle Petit cuando afirma que “La lectura nos abre hacia otro lugar, donde nos decimos, donde elaboramos nuestra historia apoyándonos en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros”. Es en esta dimensión de la lectura, la que se nos muestra ligada a la experiencia de la subjetividad, al encuentro entre los significados culturales de los chicos y los textos, en donde encontramos un punto de partida para la apropiación del conocimiento socialmente legitimado. Es en este punto también que se vuelven insuficientes y simplificadoras las afirmaciones que remarcan con insistencia el déficit y la carencia cultural de los alumnos porque no nos dejan pensar las múltiples y complejas relaciones que una persona entabla con un texto, porque no nos permiten poner en juego las creencias y visiones de la realidad que conforman sus subjetividades, como también los conocimientos socioculturales sobre la lengua y la literatura que todas las personas poseen.

La lectura, la interpretación, entendida como la puesta en escena de las identidades socioculturales de los lectores y de los conocimientos que ya poseen y que se disponen a poseer a partir del texto que se les presenta y de la mediación del docente que los acompaña, es una actividad compleja que no puede reducirse a la repetición de sentidos instituidos o de saberes legitimados socialmente. En todo caso, el trabajo, el desafío, de los docentes es tender puentes entre la experiencia cultural de los chicos, la literatura y los saberes disciplinarios de circulación restringida, crear las condiciones para ampliar el horizonte de significados culturales mediante los cuales nos vinculamos con la realidad y con nosotros mismos. En palabras de Michèle Petit: “Siempre digo que escuchando a los lectores recordamos que el lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia de lo que vivimos, y más aptos seremos para construirnos en sujetos de nuestro propio destino. (...) Tener acceso a ellas (las palabras de otros que están en los libros) no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos.”¹⁶

Un ejemplo: jóvenes leyendo *El Lazarillo de Tormes*

Para ejemplificar lo que se ha venido desarrollando hasta ahora, comentaremos brevemente una práctica de lectura efectuada con alumnos de 4to. año de una escuela media de la ciudad de La Plata. Estábamos leyendo el Tratado Primero de *El Lazarillo de Tormes*. A partir de la lectura en voz alta y con los alumnos siguiendo sus textos, íbamos traduciendo el castellano antiguo de la novela al mismo tiempo en que centrábamos en los comentarios las escenas del texto que lo hacían extraño para estos lectores. Ese sentido de extrañeza había sido formulado por los mediadores porque sabíamos que activarían la puesta en juego de ciertos significados culturales. Por un lado, el texto se les presentaba a los alumnos distinto a los que venían leyendo en la escuela aunque históricamente conforme el canon escolar. “Distinto”, porque al traducirlo y detenernos en explicitar los hechos que componen su historia, se aprecia cómo su manera de representar lo real está fuertemente signada

¹⁶ Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 112-114.

por el grotesco. Este aspecto fue el mayor punto de atención del grupo. En principio, se sentían extrañados con dichas escenas, puesto que en su imaginario la literatura no aparecía como portadora de estos sentidos, esto es que la literatura para ellos “hablaba de lo bello, de las cosas buenas de la vida”. Los alumnos decían: “¡Qué asqueroso!” y retomaban la lectura del momento donde Lázaro despidió la longaniza sobre el ciego, a causa de la introducción de su nariz en la garganta de su ayudante. Citamos el párrafo en cuestión:

“Y con esto, y con el gran miedo que tenía, y con la brevedad del tiempo, la negra longaniza aún no había hecho asiento en el estómago, y lo más principal, con el destiento (la desmesura) de la cumplidísima nariz mediocuasi ahogándome, todas estas cosas se juntaron, y fueron causa que el hecho y golosina se manifestase y lo suyo fuese vuelto a su dueño; de manera que antes que el malciego sacase de mi boca su trompa, tal alteración sintió mi estómago, que le dio con el hurto en ella, de suerte que su nariz y la negra mal maxcada longaniza a un tiempo salieron de mi boca.”

El párrafo fue releído varias veces. Uno de los integrantes del grupo comentó: “Esto es asqueroso, pero me gusta”. De este modo, vincularon con esta representación escatológica la risa que producen nuestras excreciones cuando son liberadas en público. Así, continuaron motivados por el tema de la risa, estableciendo relaciones entre lo representado en la novela y lo que para algunas personas es gracioso: deformaciones físicas y caídas o golpes, principalmente. A su vez, los alumnos refirieron que Lázaro era “demasiado exagerado” cuando describía a los personajes y cuando relataba los hechos. A esto se le sumaba lo poco creíble que les resultaba la supervivencia de Lázaro, en cuanto a que lo único que comía por día eran unas migajas, y en relación con su estado físico. Ya para el final del Tratado Primero, Lázaro se encuentra casi calvo, con el cuerpo extremadamente golpeado y con el rostro lleno de cortes, como así también desdentado, a raíz del golpe que le había proferido el ciego con su jarro de vino. En estos comentarios se aprecia cómo estos alumnos estaban poniendo en crisis sus ideas acerca de lo que la literatura puede representar de la realidad y las maneras en que lo hace. En principio, porque los comentarios demuestran cómo los chicos ayudados por la mediación del docente leyeron el grotesco y la exageración en la constitución de estas escenas propias de las narrativas renacentistas y este conocimiento demandado para otorgarle sentidos al texto era nuevo para ellos. También las referencias a lo que nos produce risa les permitía explicar los motivos de “esa asquerosidad” que les gustaba. Esto es que trajeron a sus reflexiones cómo las sociedades se ríen de lo considerado desagradable y por ende impropio. Estos significados culturales tienen su tradición en occidente y son puestos en circulación en diversidad de discursos, no solamente el literario, característicos de distintas esferas de uso: familiares, institucionales, artísticos, mediáticos, etc. De ahí que, como docentes, pudiéramos anticipar que funcionarían en las lecturas de los alumnos para establecer sentidos que el mismo texto está ofreciendo¹⁷. En este punto es donde prácticas de lectura de textos literarios y saberes culturales, tanto los que ya poseen los alumnos como los disciplinares comunicados por el docente, se conjugan y generan condiciones de apropiación de estos últimos. Conjugación que es sustancial para esta propuesta de trabajo.

¹⁷ Por este motivo, usted encontrará en este módulo la propuesta de una práctica de lectura similar a la comentada a partir de El Lazarillo de Tormes

Anexo1: Trabajo colaborativo

El trabajo institucional colaborativo como forma específica de trabajo en las jornadas del PNFP para abordar los desafíos actuales de la educación¹⁸

Son necesarias otras condiciones para que la escuela pueda asumir plenamente su lugar en la concreción del derecho social a la educación.

Una de esas condiciones fundamentales es la posibilidad del trabajo colectivo.

Una escuela no puede desplegarse como espacio abierto a la participación democrática de todos los sujetos que la integran y de todas las organizaciones de su comunidad, si tiene una organización del trabajo, una organización escolar y una organización curricular que se asienta en procesos de trabajo estancos, en espacios compartimentados, en tiempos rígidamente pautados, en relaciones verticalizadas.

La inclusión plena de los alumnos a lo largo de todo su trayecto en la institución, supone un proyecto institucional en permanente evaluación y revisión que difícilmente pueda construirse desde una concepción del trabajo docente que lo ve como tarea individual y como acto privado, que lo reduce a la acción de enseñanza y que entiende a ésta como lineal transmisión de contenidos.

Un proyecto que articule diversidad de conocimientos y experiencias culturales, busque el desarrollo de todas las capacidades del sujeto, e integre todos los saberes que el alumno y su comunidad portan, no puede asentarse en una organización del trabajo que mantiene a los docentes aislados en sus puestos de trabajo, acotados cada uno al cumplimiento de objetivos específicos y contenidos disciplinares particulares.

Una distribución democrática del conocimiento y la cultura no puede vehiculizarse con una organización curricular que parta de concebir el aprendizaje como la acción individual y exclusivamente racional de tomar contacto con un conocimiento que se piensa objetivo y neutro; y de entender la enseñanza como la tarea, también individual, de comunicar un conocimiento que ya fue producido y que está contenido en una definición o un texto que no admite ninguna otra interpretación.

Los procesos de construcción colectiva del conocimiento requieren de una actitud de autonomía intelectual, tanto de los alumnos como de los docentes, y esto es profundamente contradictorio con relaciones fuertemente verticales, que propician actitudes de sumisión irreflexiva a la autoridad, de acrítica aceptación de lo que viene de un nivel superior, de renuncia a las propias ideas, de culpabilización frente al error y la duda, de sobrevaloración de la imitación y memorización de modelos dados.

(...) Los gobiernos de la educación hegemonzados por estas ideas (de sumisión, imitación y memorización) pensaron y pusieron en práctica ciertas relaciones entre las escuelas y los niveles de conducción del sistema que naturalizaban formas de pensar ya instaladas en el sentido común de los docentes, padres y alumnos, y que dificultaban pensar de manera alternativa la relación entre “los que dirigen y los que ejecutan” en el sistema y en las escuelas. Veamos algunas de estas afirmaciones del sentido común (Balduzzi y Vázquez; 1997):

¹⁸ Secretaría de Educación y Cultura; SUTEBA; Fundamentos y objetivos del Proyecto de Formación 2012. Materiales para el debate N°1

- *las escuelas se piensan, diseñan y por ende transforman, desde fuera de ellas;*
- *la transformación deviene de que los docentes pongan en ejecución los nuevos planes "dictados" desde el nivel político de la educación;*
- *la capacitación (en el caso de ser diseñada centralmente) es una herramienta para intentar disciplinar los saberes y las prácticas docentes en dirección a los nuevos presupuestos curriculares;*
- *los reclamos surgidos de la base docente (fundamentados o no, con mayor o menor consenso) respecto de dificultades en lo cotidiano para poner en práctica nuevas disposiciones reformadoras, son invariablemente catalogados como "resistencia al cambio";*
- *las transformaciones educativas son prescripciones frente a las que cada docente debe vérselas individualmente: implementarlas, capacitarse, etc.*
- *las nuevas exigencias curriculares no involucran modificaciones significativas en la organización escolar, y mucho menos en las condiciones de trabajo docentes. Por tanto, durante la misma jornada laboral, en los mismos espacios físicos, por el mismo salario, sin cuestionar las relaciones que verticalizan el funcionamiento de la escuela y del sistema, los docentes deben hacerse cargo de implementar los cambios.*

Este tipo de discurso tiene reservado, para nuestras escuelas y nuestras prácticas, un lugar que no sólo es poco significativo, sino que además se encuentra en una situación inferior y subordinada a la de otras instituciones y otras prácticas, como la de los cuadros político-técnicos de las gestiones educativas. Es necesario, entonces desocultar las relaciones de poder que estas afirmaciones llevan implícitas y que construyen los significados hegemónicos y los mandatos prescriptos acerca de la escuela.

El desafío es por la construcción colectiva de nuevos sentidos comunes acerca de la escuela como territorio y objeto de procesos de conocimiento.

Anexo 2: Propuesta PNFP 2016

Para la **primera Jornada Institucional** propusimos tres momentos y varios anexos:

1) Introducción:

- Realización de un breve relato sobre los contenidos y lo trabajado en los años anteriores en el PNFP en el marco de la Evaluación Institucional Participativa.
- Los nuevos dispositivos nacionales en las políticas educativas

2) Propuesta por nivel:

Para Inicial: El juego como área de enseñanza

- El marco del diseño curricular para la enseñanza del juego.
- Trabajo de diagnóstico sobre propuestas didácticas y los logros de nuestros alumnos.

Para Primaria y Secundaria: La lectura y la escritura en la legislación vigente de la Pcia de Buenos Aires.

- El marco del diseño curricular para las acciones de lectura y escritura en las escuelas
- Trabajo de diagnóstico sobre propuestas didácticas y los logros de nuestros alumnos.

3) Acuerdo de criterios para las nuevas propuestas a trabajar.

Anexos:

1: Preguntas sobre la enseñanza del juego

2: Relevamiento de prácticas de lectura y escritura

3: Prácticas sociales del lenguaje

4: La lectura como proceso de interacción

5: La enseñanza de prácticas del lenguaje en el segundo ciclo

6: El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno

Propuestas para la Segunda Jornada Institucional 2016

1) Repaso del diseño curricular - Algunas cuestiones referidas a la intervención docente - 2- Algunas cuestiones referidas a la planificación:

2) Trabajo Grupal:

Para nivel Inicial: Armado de propuestas de trabajo con el juego como área.

Para nivel Primario / Secundario: Construir el propósito lector de una propuesta pedagógica:

3) La construcción acuerdos didácticos:

Para Inicial: Planificar el juego como área de enseñanza en lo institucional y en la sala.

Para Primaria/Secundaria: Construyendo las secuencias didácticas para las prácticas de lectura y escritura.

4) Plenaria: Sobre la enseñanza, el trabajo colaborativo y las condiciones institucionales:

Y los Anexos:

1: El juego en el marco del Diseño Curricular de Nivel Inicial

2: Intervención docente en el Diseño Curricular de Nivel Inicial

3: Algunas cuestiones referidas a la planificación

4: Repasando el diseño curricular sobre "Prácticas del Lenguaje"

5: Trabajo Colaborativo

Anexo 3: Distinciones necesarias en el debate pedagógico – Reflexiones sobre alfabetización inicial – Delia Lerner

Quisiera hacer como una distinción entre lo que es el debate desde el punto de vista de la psicolingüística, del punto de vista de la investigación psicolingüística y en qué se convierte digamos, o cómo se presenta cuando es el debate en términos pedagógicos didácticos o más en general en términos educativos, porque no es lo mismo uno y lo otro. Desde la perspectiva psicolingüística el eje del debate es cómo conceptualizar las relaciones entre oralidad y escritura y más particularmente entre los aspectos sonoros de la oralidad y la escritura en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y ahí sub-preguntas de esa pregunta sería: se trata de una relación unilateral en donde el análisis de la oralidad llegando hasta los fonemas, o los fonos, es un prerrequisito que actúa unidireccionalmente hacia la escritura o bien es una relación dialéctica entre oralidad y escritura en donde la adquisición de la escritura colaboraría o permitiría atribuir sentido a algunos aspectos del análisis de la oralidad. Desde la posición que se suele denominar conciencia fonológica, en general pero no siempre, o sea muchos representantes de esa concepción psicolingüística sostienen que la relación es unilateral. Y de esa relación unilateral deriva una consecuencia pedagógica central que lleva a entrenar a los chicos en segmentar las palabras en los sonidos puros que las constituyen y a veces no se trata de palabras sino también de pseudo-palabras, o sea de entidades que tienen forma de palabras que podrían ser palabras del castellano pero que no existen en castellano, en un esfuerzo aparentemente por sacar del medio el significado, porque los chicos no se ocupen para nada en el significado. Y una vez que se segmentan las palabras se supone que recién después, o sea una vez que los chicos son capaces de hacer esa segmentación fónica de las palabras, serían capaces de comprender la correspondencia entre esas unidades sonoras y las grafías correspondientes. Desde nuestra perspectiva que provisoriamente podemos llamar psicogenéticas considera que se trata de una relación dialéctica en la que la escritura cumple un papel central. Quiero aclarar que todos, tanto la gente de conciencia fonológica como nosotros, coincidimos en que hay niveles, aspectos del análisis de la oralidad, que son independientes de la escritura. La discusión está centrada en lo que los representantes de la conciencia fonológica llaman la conciencia del fonema y que yo prefiero llamar la conciencia del sonido o del fono. En general, las investigaciones que se hacen, yo digo en general por no ser injusta porque no son todos iguales los representantes de la conciencia fonológica, felizmente por otra parte. En general las investigaciones sobre la segmentación de los aspectos sonoros de la oralidad, no incorporan la escritura. O sea la escritura no está en las experiencias que hacen. Es decir que ellos tienen como hipótesis una relación unilateral desde el análisis de la oralidad hacia las posibilidades de establecer correspondencia fonema-grafema pero de alguna manera no la están poniendo a prueba sino que las experiencias, las situaciones que les proponen a los chicos son en general, están centradas en la segmentación. O sea les piden que separen despacito los sonidos de una palabra o les piden que digan una palabra sin decir lo primero que suena, por ejemplo que digan 'piano' sin decir el principio como para que digan 'iano' digamos. Están muy centradas en eso la mayoría de las experiencias. Hay un conjunto y muy importante ya ahora de investigación realizadas desde la perspectiva psicogenética, que tenían como uno de sus objetivos el de comprender mejor el pasaje de la conceptualización silábica de la escritura a la conceptualización alfabética de la escritura por parte de los chicos. Y que de alguna manera aportaron, también voluntariamente porque incorporaron ese objetivo al que ya estaba planteado, aportaron datos que permiten argumentar en el marco de ese

debate. Algunas de las cuestiones que se encontraban, entre las investigadoras puedo citar a Mónica Alvarado, a Sofía Vernon, Celia Zamudio, investigadoras que todas trabajan o han trabajado con Emilia Ferreiro, algunas de estas investigaciones son, fueron originalmente tesis de maestría o de doctorado de estas investigadoras. Una de las cuestiones que se planteó es vincular los niveles de escritura en que están los chicos en determinado momento, cómo conceptualizan la escritura y cómo segmentan la oralidad. Y se encontró una relación muy estrecha entre las posibilidades de escribir en niveles más avanzados en la conceptualización y las posibilidades de segmentar sonidos en la oralidad. Eso en sí mismo no prueba nada porque, ¿cuál es el huevo y cuál la gallina? Y se podría decir que la causa es una o es otra. Pero también encontraron otras cosas variando mucho las situaciones experimentales. Una de las cuestiones es que los mismos chicos segmentan las palabras orales de manera mucho más avanzada cuando tienen posibilidad de apoyarse en la palabra escrita que cuando no tienen esa posibilidad. Otra de las cosas que encontraron es que no todos los chicos que escriben alfabéticamente pueden segmentar la palabra oral que han escrito en forma perfectamente alfabética en sonidos puros. Lo cual impondría un gran signo de pregunta sobre en qué medida es cierto que la segmentación de la oralidad es requisito para poder escribir alfabéticamente. Y sobre todo en la investigación de Celia Zamudio, se encontró fuertemente que el disponer de todas las letras que forman, que constituyen la palabra escrita permite escribir alfabéticamente. Hay muchos datos ya de diferentes investigaciones que parecen al menos desde nuestra perspectiva estar inclinando la balanza a una relación claramente dialéctica desde la escritura hacia la oralidad.

Nosotros planteábamos algunas situaciones de análisis de la oralidad. Y una de las situaciones que planteamos siempre con la idea de que lo se hace en la escuela está bueno que esté relacionado con alguna práctica social, es que tenía que ver con ir cambiando las vocales, nosotros teníamos acá un juego, no sé si los chicos siguen haciendo eso que es “La mar estaba serena” se llama, y todo con a, y todo con e. Hacíamos eso mismo pero en Venezuela es “Paris se quema se quema Paris, peres queme se queme peres, y así sucesivamente. Entonces les proponíamos a los chicos jugar a eso, era una de las muchas actividades en donde el análisis de la oralidad no estaba apoyado en la escritura, era un juego como el juego que se hacía fuera de la escuela y una cosa que encontramos ahí por la cual deseamos esa actividad, es que los únicos chicos que podían hacer eso bien eran los chicos que ya estaban en nivel alfabético porque nosotros teníamos la suposición de que eso iba a ayudar a analizar a nivel del sonido puro y no solo a nivel silábico.

Y ahí tuvimos una pista pero del lado de la investigación didáctica de que seguramente cómo estoy conceptualizando en la escritura influye en qué puedo hacer yo en el análisis de la oralidad. Estas investigaciones que estoy, que conté antes, están ratificando eso, bueno, todos esos datos tienen mucho que ver con que Emilia Ferreiro haya escrito hace unos cuantos años un libro que se llama “Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura” porque no es ni que es completamente dependiente ni que completamente independiente, hay una relación dialéctica entre las dos cuestiones. Ya dije que entre los representantes de conciencia fonológica hay diferentes posiciones, y hay gente como por ejemplo, investigadores como Peter Brian o como Rebecca Treiman que también sostienen que hay una relación dialéctica con la escritura y Rebecca Treiman, con quien ha trabajado hace años Sofía Vernon y es una investigadora que trabaja desde la perspectiva psicogenética, una investigadora mexicana, que fue a trabajar con Rebecca varios años, desde ese momento ella empezó a tomar en cuenta las investigaciones que se hacen desde la perspectiva

psicogenética y aportar diferentes datos, y el debate continua no está cerrado, o sea no hay, todavía no hubo una cosa crucial súper concluyente, lo cual es completamente normal en la construcción del conocimiento científico.

Otra cosa muy diferente es lo que ocurre en el plano pedagógico-didáctico. En primer lugar porque la forma en que aparece el supuesto debate es como un enfrentamiento entre dos bandos. Y se hace muy difícil emprender una verdadera discusión entre dos bandos. A mi lo que me parece esencial tener en claro es que la alternativa didáctica crucial es tener en cuenta o no tener en cuenta las conceptualizaciones de los chicos, eso es lo que está en juego en ese debate. Está claro que desde la enseñanza uno puede decidir hacerse cargo o no hacerse cargo de que los chicos tienen ideas propias que han construido acerca de los objetos de conocimiento, que esas ideas no son ideas locas que no tienen nada que ver con el objeto, en el caso concreto de la investigación psicogenética sobre la escritura, todas las hipótesis que los chicos van construyendo progresivamente acerca de nuestro sistema de escritura, son pertinentes para algún sistema de escritura, o sea los chicos pasan por un momento de conceptualización silábica y en Japón sigue habiendo hasta el día de hoy un sistema silábico de escritura, es decir no es algo exótico. Y en otros casos las hipótesis de los chicos, están vinculadas con características que efectivamente tienen nuestro sistema de escritura. Los chicos elaboran una hipótesis de cantidad según la cual en determinado momento con menos de tres letras no sirve para leer y de hecho en castellano hay muy pocas palabras que tienen menos de tres letras, hay no es que no hay, pero su frecuencia en la escritura no es muy grande. O sea que son lo mismo la hipótesis de variedad, o sea no tenemos muchas palabras que tengan dos o tres letras iguales seguidas, el único caso es el de la LL o el de la R, normalmente no repetimos letras, o sea que esa construcción de hipótesis son regularidades que ellos construyen a partir de su interacción con el objeto del cual están tratando de apropiarse.

Las investigaciones didácticas, cuyo inicio podemos ubicar a finales de la década del 70 y principios de los 80, en diferentes países latinoamericanos y en España, lo que vienen mostrando constantemente que la única manera de lograr que todos los chicos aprendan, es tomar en consideración sus diferentes conceptualizaciones. Y es planificar la enseñanza sabiendo que en el aula vamos a tener chicos que tienen estados de conocimiento diferentes en relación con la escritura, tomando en cuenta la diversidad que es absolutamente la regla, porque la idea de homogeneidad es un mito, la idea de que es posible enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo, es realmente una idea mitológica en la cual está basada nuestro sistema educativo. Pero todos somos sujetos singulares, todos tenemos una historia que es diferente de las de los demás aunque tengan muchas cosas en común seguramente, y entonces es imposible esperar que vamos a recibir en un aula treinta chicos que todos van a estar en el mismo estado de conocimiento con respecto a cualquier objeto de conocimiento del cual se trate. Un colega solía decir, un aula es un conjunto de diversos, y eso es algo que estaría muy bueno que se fuera pudiendo difundir porque es algo seguro seguro, seguro que es así. Y pareciera que el hecho de prever situaciones didácticas que pueden ser las mismas para todos, y que es conveniente que sean las mismas para todos, pero que prevean que diferentes chicos pueden abordarlas desde diferentes estrategias y desde diferentes conceptualizaciones previas y que prevean que el maestro va a intervenir tomando en cuenta, va a intervenir en el curso de la situación, tomando en cuenta qué es lo que están pensando los chicos o cómo están interpretando el sistema de escritura y cómo están interpretando cuando se trata de una situación de lectura, intentando tender puentes entre lo que los chicos están pensando entre su

estado de conocimiento y lo que se aspira a enseñar. Esto es como la cuestión crucial que está en juego para mí como diferencia desde nuestra perspectiva como diferencia entre las dos posiciones. Toda la investigación psicogenética y también la investigación didáctica hecha desde esta perspectiva quiere decir que uno asume como una posición epistemológica básica que es que los alumnos son productores de conocimiento. Y que el sistema de escritura es un legítimo objeto de conocimiento, sobre el cual los chicos se plantean problemas mucho más serios que el de cuál sonido se corresponde con cual grafía, por ejemplo: qué representa esta escritura, representa el significado o representa la palabra oral, ¿sí? Para dar sólo un ejemplo, que se trata realmente de problemas cognoscitivos y no puramente de correspondencia entre lo que digo y lo que escribo, y que para ir resolviendo esos problemas los chicos hacen esfuerzos intelectuales muy grandes, van encontrando respuestas provisorias, van haciendo aproximaciones sucesivas, confrontan conflictos entre sus hipótesis, en fin, es un proceso y entre sus hipótesis y la escritura tal como es un proceso muy difícil en donde intervenir no es nada fácil. Hay una idea, no sé cómo llamarla, algo que se hace circular y que de hecho circula, de que un aspecto de nuestra propuesta es que nosotros no intervenimos y no hay nada más lejos de la realidad, o sea todos los esfuerzos investigativos y en las experiencias educativas sistemáticas, en los primeros grados, en la unidad pedagógica, etcétera, han estado puesto en profundizar y extender lo que sabemos acerca de la intervención de los docentes en el curso de las situaciones para poder tender puentes como dije antes, para poder ayudar a todos a avanzar. Diría que ese es el objetivo de todos estos últimos años, de toda esta última década o quince años de investigación en didáctica de la escritura en alfabetización inicial. Esto, los docentes que han trabajado en investigación pero todos los docentes que trabajan desde esta perspectiva, sin duda que también somos productores de conocimiento, y que tanto en el marco de la investigación didáctica como fuera de ella en el trabajo del aula cotidiano, se han ido conceptualizando intervenciones del docente que se va viendo que ayudan a los chicos en determinados momentos a avanzar de cierta manera, reconocer más indicios, más letras como indicios para leer, a utilizar muchas consonantes cuando antes utilizaban solamente vocales en la escritura, a empezar a preguntar, a darse cuenta de qué me falta, y por qué me falta y cuál me falta, etcétera, etcétera. Además de las interacciones entre los chicos de las intervenciones muy generales que hacemos, que tienen que ver tanto con el repertorio de recursos gráficos en los cuales los chicos se pueden inspirar para escribir y para leer, de formas conocidas, etcétera, también hay todo un repertorio construido y seguramente mucho más que nos falta por construir, de intervenciones que están vinculadas para ayudar ante cuestiones puntuales a avanzar un poquito más en la posibilidades de leer y escribir por sí mismos. Y son esas intervenciones las que hacen posible incluir a todos los chicos en el aprendizaje de la escritura y la lectura. O sea cuando uno habla de inclusión y estamos entendiendo que inclusión quiere decir inclusión en el aprendizaje, el brindar todas las condiciones didácticas necesarias para que los chicos puedan efectivamente aprender y avanzar en su aprendizaje de los diferentes objetos de conocimiento cruciales en la escuela, bueno, eso entendemos por inclusión y para conseguir la inclusión en el aprendizaje daría la impresión de que hacerse cargo desde la enseñanza de los estados de conocimiento de las conceptualizaciones y estrategias de los chicos es crucial para poder ayudarlos a avanzar. Y se trata de situaciones que además de las intervenciones en el curso de las situaciones, las situaciones didácticas mismas las vamos diseñando y las vamos estudiando, vamos estudiando su desarrollo en el aula, tratando justamente, previendo que las respuestas de los chicos van a ser diversas y tratando de ver cómo podemos intervenir traccionando, promoviendo que todos sigan aprendiendo.

A ver: primero enseñar siempre es difícil. Es mucho más difícil cuando se trata de tomar en cuenta

qué es lo que piensan los chicos. Es decir, cuando uno se, sabe que el aprendizaje no es el fiel reflejo de la enseñanza sino que los chicos van a aprender a partir de lo que ya saben y piensan acerca del objeto de conocimiento y a partir de muchas otras cosas, de su posición frente al aprendizaje, de sus posibilidades de descontextualizar eso específico que están haciendo y pensando en un proyecto de aprendizaje más general, en fin es algo multicausado. Que la enseñanza es difícil y compleja es algo de lo que, sobre lo cual hemos trabajado mucho aquí mismo en SUTEBA, creo que está por salir el libro que escribimos sobre la investigación que hicimos, Leer para aprender Historia, tomando como tema la Revolución de Mayo y allí fuimos conceptualizando con los docentes con los que trabajamos, con los compañeros con los que trabajamos, la complejidad en la enseñanza, la relevancia de abordarla en equipo, en lugar de seguir concibiéndola como una tarea terriblemente solitaria en donde el docente no tiene con quien discutir, con quien estudiar, con quien pensar, de analizar lo que va pasando para decidir qué es lo que vamos a hacer a continuación para poder ayudar máximamente a los chicos. En fin, creo que este tema la idea de que enseñar es fácil perdón pero no tengo más remedio que hacer una incursión en la vida política actual, es lo que permite que a alguien se le ocurra llamar voluntarios para sustituir a los docentes, sin hablar de lo que ideológicamente eso significa, ¿no? Pero además desde el punto de vista de la desvalorización total de la enseñanza, muestra la creencia de que cualquier puede ejercer ese rol en cualquier momento. Creo que todos los docentes sabemos bien que enseñar es muy difícil en cualquier circunstancia porque aún cuando la enseñanza no esté pensada, aunque esté pensada desde el mito de la homogeneización, ojo que no estoy criticando a nadie, tenemos un dispositivo escolar como diría Flavia que favorece eso. Aún si la pensamos como el que no aprende es porque se sale de la normalidad digamos, igual los docentes queremos que los chicos aprendan lo más posible e intentamos que los chicos aprendan lo más posible, y bueno también es difícil por la cantidad de contenidos que hay que manejar en profundidad y por la cantidad de factores que inciden en el momento de la enseñanza, de factores institucionales, de medios sociales en lo que la escuela está enclavada, en fin. Es de un grado de complejidad tremenda, entonces cuanto más preparado esté el docente, cuanto más se vaya preparando, más posibilidades va a tener de lograr, además la decisión de lograr que todos los chicos aprendan que es crucial, que es una posición, ustedes seguramente conocen como yo conozco muchos docentes que no tienen la menor idea de esto que estamos hablando, y que sin embargo consiguen que los chicos aprendan. Porque están convencidos que los chicos pueden aprender, y ese es un ingrediente importantísimo, o sea nuestra visión es todo lo contrario de reduccionista, en el sentido de que estamos sosteniendo cómo conceptualizamos el aprendizaje, cómo conceptualizamos la enseñanza en la diversidad y estamos focalizados en ese objeto, eso no quiere decir que no sabemos, que eso está enclavado en un conglomerado de cuestiones muchísimo más amplias que eso que está pasando desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de este objeto específico, ¿me explico?

Hay como una divulgación últimamente de como si se quisiera hacer creer que nuestra perspectiva sobre la enseñanza produce fracaso escolar. No sé si han visto pero yo he visto si en algún diario declaraciones que tienen que ver con eso. Y entonces por eso no quería dejar de hablar de ese punto, tanto las investigaciones psicogenéticas como las investigaciones didácticas que toman en cuenta la construcción, la reconstrucción conceptual del sistema de escritura por parte de los chicos, tomaron como punto de partida el problema del fracaso escolar entendido como fracaso de la escuela en conseguir que todos aprendan. Y la hipótesis fundamental que sostenemos desde hace muchas décadas y que fue, que atraviesa mucho de los objetos específicos que hemos ido investigando es que una manera fundamental de evitar el fracaso de la escuela y que más chicos

logren aprender, y si es posible todos avanzar en su aprendizaje, es acercar la enseñanza al aprendizaje, es hacer que la enseñanza, los procesos de enseñanza tomen en consideración los procesos de aprendizaje. La investigación en décadas ha mostrado que son los métodos fonéticos y sintácticos, o sea que toman como punto de partida el análisis sonoro de la oralidad, más bien las que no están tomando en cuenta para nada lo que los chicos piensan, y claramente se divorcia el proceso de enseñanza de lo que, de las conceptualizaciones que los chicos tienen y bueno, son esos métodos fonéticos y sintéticos tan preconizados por lo menos desde Comenio. Digo porque últimamente se está presentando la correspondencia fonema-grafema como si fuera un gran descubrimiento. Lo que es diferente en la posición de conciencia fonológica es el énfasis en el análisis de la oralidad, en ejercicios de segmentación como el decir una palabra omitiendo el primer sonido y esas cuestiones, pero el hecho de poner en primer plano el aspecto correspondencia fonema-grafema es tan viejo como los son los métodos de enseñanza para la lectura y la escritura. Y lo último que quisiera decir es que estas propuestas que están muy centradas en cómo los chicos llegan a escribir alfabéticamente digamos, de alguna manera está reduciendo la perspectiva didáctica acerca de la alfabetización. Que una de las cuestiones en las que nosotros hemos puesto énfasis en los proyectos de enseñanza que elaboramos es en que la apropiación del sistema de escritura esté siempre que se pueda, las situaciones que están orientadas a apropiarse del sistema de escritura, estén siempre vinculadas, contextualizadas en situaciones que tienen sentido desde la perspectiva de la formación de lectores y de la formación de escritores, de gente que use con, que use la escritura para las funciones para las cuales ha sido inventada y a las que sirve actualmente. Y por eso que hemos definido el objeto de enseñanza como prácticas del lenguaje, y porque refuerzan su sentido social, esa es una de las razones, no es la única, pero digamos hay un énfasis fuerte que hemos puesto en que dentro de la escuela se tenga vigilancia en el sentido de preservar el sentido de las prácticas sociales extraescolares y también y sobre todo quizás, de preservar el sentido de lo que se enseña para los aprendices.