



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Raffo, Bárbara Melina

¿Cuándo van a unir las letras, maestra?



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Raffo, B. M. (2017). *¿Cuándo van a unir las letras, maestra?. Sociales y virtuales, (4)*. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3679>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

¿Cuándo van a unir las letras, maestra?

 socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/articulos4/cuando-van-a-unir-las-letras-maestra/

por *Bárbara Melina Raffo*



Resumen

Introducir las prácticas sociales en la escuela no es una tarea fácil para el docente de primer grado, quien debe comprender la gravedad de que en ella se descontextualice un objeto cultural de valor como es la escritura. Una vez que cae en cuenta de ello y conoce los nuevos (y no tanto) enfoques de enseñanza de la lectura y escritura, comienza su gran proeza: crear una comunidad de lectores y escritores resignificando las prácticas del lenguaje pese a lo instituido.

Es una tradición escolar desarticular los textos y las palabras en pos de la “alfabetización”, como si leer y escribir significara decodificar y codificar, en sus inicios, para luego pensar. Tal es así que si no se enseña, por ejemplo, “EME más A igual a MA” cualquier madre de un/a niño/a que asiste a primer grado, sinceramente preocupada, podría preguntar “y las letras ¿cuándo las van a unir?” ¹.

Palabras clave: alfabetización inicial, lenguaje, capacitación docente.

Introducción

Si “la lengua es el canal principal por el que (...) aprendemos a actuar como miembro de una sociedad” (Halliday, 1986, p.4) resulta imprescindible utilizarla en diferentes situaciones de contexto. Se trata tanto de la lengua hablada como de la escrita. “La producción de un sonido con el propósito de practicar ese sonido constituye un medio de aprender el lenguaje pero no es en sí un ejemplo de lenguaje” (Halliday, 1986, p.11).

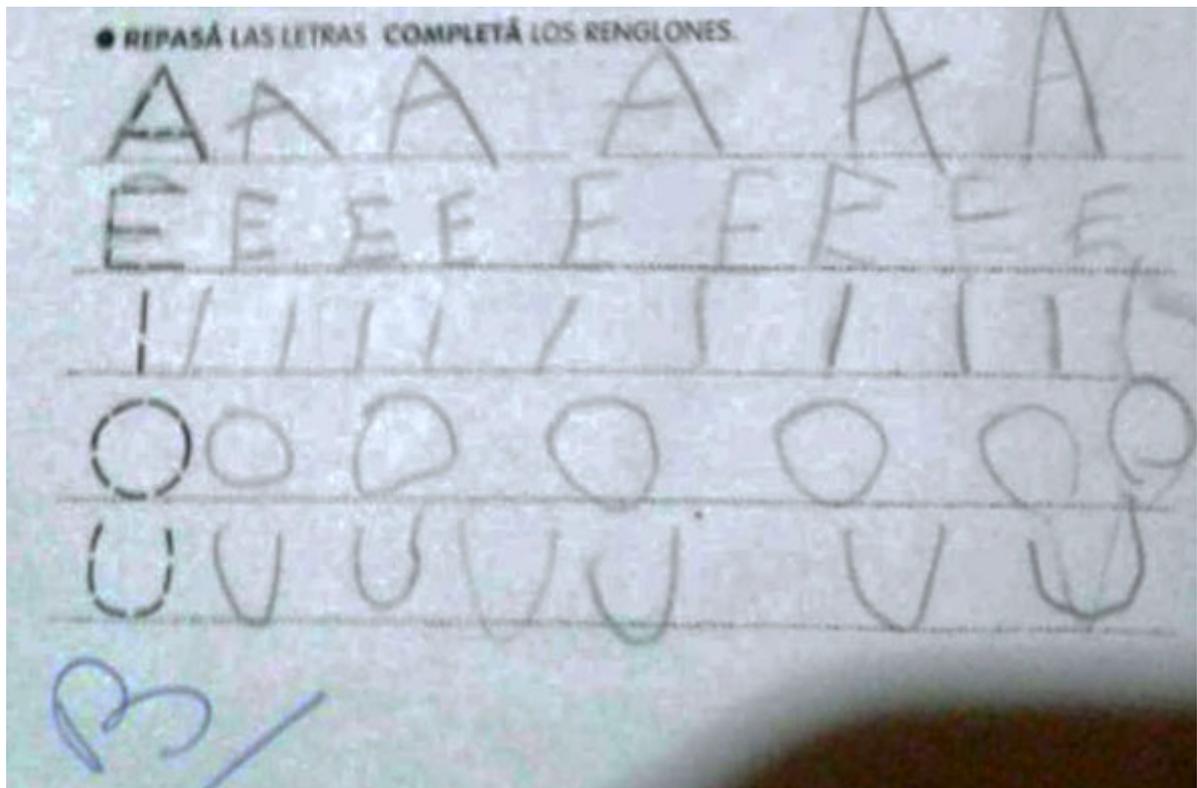


Figura 1.

Es decir, cuando las maestras y maestros de primer grado enseñan a verbalizar las vocales aisladas y a trazarlas ² están evidenciando que la escritura es un objeto de contemplación y no una construcción cultural necesaria para expresarse y comunicarse en una sociedad. Es en estos casos cuando la didáctica dialoga con la gramática estructural ³, con un análisis descriptivo de las letras: se las contempla, se habla de su forma pero no de la significatividad de los textos donde aparecen.

Muchas veces no se enseña la lengua ⁴ como un canal de actuación sino como un producto a adquirir mediante la repetición del trazado de las letras y de su “fonetización”. Se olvida que el lenguaje se conoce, según Halliday (1986), en el sentido de saber cómo utilizarlo.

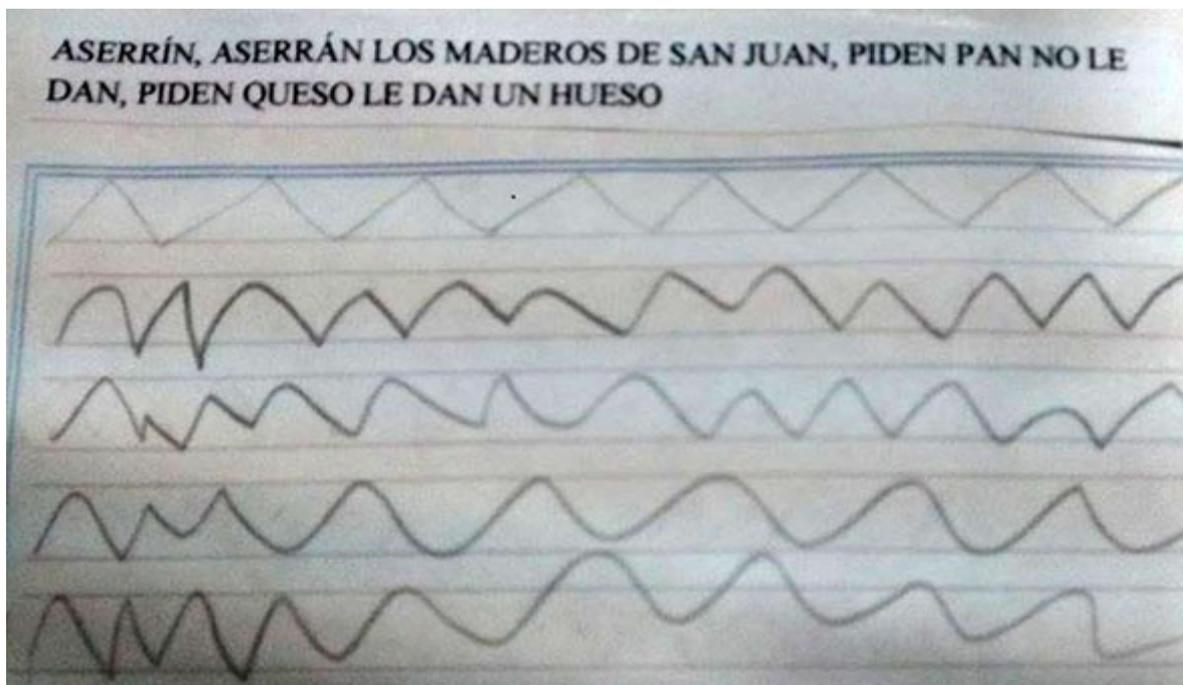


Figura 2.

Si el lenguaje es lo que puede hacer el hablante (Halliday, 1986) y en el primer año de la escuela primaria se enseña a trazar rayitas, viboritas ⁵, montañitas y a decir las vocales incesantemente ¿qué clase de éxito escolar puede tener ese alumno/a respecto de su relación con el lenguaje? Una gran profesora de letras y coordinadora del proyecto llamado *Maestro más maestro* dijo una vez: “Si no reparamos en enseñar a reflexionar termina aprendiendo solo el que tiene abuela” (Torres, 2013). Si en la escuela se enseña a trazar “caminitos” y aun así hay niños que reflexionan es cuestión de azar, de que aprenden a pesar de los maestros/as o de que “una abuela” los haya guiado en el desarrollo de su potencial lingüístico en verdaderos contextos de significación.

¿Qué sucede con el ejecutante de viboritas “que no tiene abuela”?

“El aula se considera como un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural” (Tusón Valls, 1994, p.6), pero en general el huérfano de abuela coincide con aquel niño/a que no se mueve en ambientes alfabetizadores, allí donde se lea, se escriba, se hable sobre el mundo y sobre los modos de nombrarlo. Entonces, no es casual que quien no tenga abuela sea también el que no tiene libros ni otros bienes culturales. Tal como dice Tusón Valls (1994):

La escuela sí tiene un cierto margen de maniobra: puede contribuir a reforzar la desigualdad (...) o puede develar poner en cuestión esas estructuras y contribuir a la reducción de ciertas desigualdades, poniendo el acento en una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico (p.4). “

En las imágenes que debajo se pueden observar se dialoga con una gramática tradicional (Unamuno, 2014) de lo correcto y lo incorrecto y no se estimula el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los sujetos. Se enseñan habilidades motrices a través de ejercicios repetitivos y tediosos tales como el reconocimiento y trazado de vocales aisladas, fuera de una palabra, o bien, en casos de mayor fortuna dentro de una unidad

mínima absolutamente despegada de su texto. Es decir que no se desarrollan en contextos de significación como en el caso del resto de las capacidades humanas. Esto es: para saber andar en bicicleta, los sujetos andan en bicicleta; para aprender a bailar, bailan; para nadar, nadan; pero para aprender a escribir...trazan viboritas en la escuela, para aprender a leer repiten A E I O U infinidad de veces... ¿Qué lector adulto no recuerda el punzón o las centenas de bollitos de papel glasé que debió pegarle a la “A” en el cuaderno de clases de primer grado?

Para desplegar las competencias comunicativas los niños/as necesitan ser partícipes de diversas situaciones de reflexión. Esto es, de prácticas que los sitúen como participantes de la cultura escrita y no como ejecutantes de un trazo o emisores de una vocal. Si escribir es producir significado, entonces el trazado y la prolijidad carecen de importancia a la hora de planificar un borrador de escritura o de discutir acerca de los significados de un texto.

Se pretenden alumnas/os inteligentes, escritores/as, lectores/as asiduos, comprensores de textos, pero “la escuela” quiere enseñar a unir las letras, y a estas, como objetos de contemplación, concepto que trae Emilia Ferreiro (1991):

Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales (p.34). “

Las familias quieren que sus hijos no fracasen, que lean “de corrido” que sepan “la cursiva”, que “comprendan”, que “lleguen bien” a la secundaria, pero exigen (en casos no menores) a los maestros/as que “fijen” las consonantes... Es excitante y a la vez frustrante el trabajo del docente de primer grado que quiere mostrar a la comunidad, a sus alumno/as, que se puede aprender el placer —y por qué no el displacer— por ciertas lecturas, que se puede revisar, textualizar, borrar y autocorregir un texto (tal como lo hace cualquier persona escribiente); a la vez que se aprende sobre las letras. Pero ciertas escuelas y los sagrados manuales “necesitan” que se exprese en qué momento del año va a aparecer “la señora P” o “la S” contradiciéndose con el mismo Diseño Curricular de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires ⁶ .

Los currículums hablan de intercambios, de conversación literaria, de estrategias, de que los niños se posicionen como lectores y escritores. Y esto es: hablar sobre los textos, reconocer indicios de las palabras (y compararlas con otras), de los para-textos, saber qué es un índice, qué es una contratapa, qué es una ficha de lector/a... pero no es lo que sucede en la media de las aulas de primer grado. Se invita a los lectores a observar un cuaderno de clase de este primer año de la escuela y analizar las actividades aisladas que allí se presentan. Si lo comparasen con los propios, aunque hayan pasado décadas, sería sorprendente la coincidencia.

La medicina, por ejemplo, avanza y no existe registro alguno de cuestionamiento de las nuevas prácticas. Entonces ¿por qué cuando las investigaciones en alfabetización —de la mano de eminencias como Emilia Ferreiro, Kaufman, Grunfeld, etc ⁷ .— avanzan, se les hace tan lejano a los maestros/as hacer del aula una comunidad de lectores, a sabiendas de que aprenderán a leer y a escribir convencionalmente pero también a ser lectores y escritores de la modernidad, en una sociedad que cada vez cuenta con menos tiempo?

Las letras no se enseñan, como no se enseñan los números. Lo que se pone en juego en el caso de las matemáticas es la relación entre los números (y así se aprende nuestro sistema de numeración). Por su parte, lo que evidencia la enseñanza de las prácticas del lenguaje es la relación entre textos, frases y hasta unidades mínimas de significado: las palabras. No se puede enseñar y “estirar” la “LLLLLLLLLLLLLL” porque la LLLLLLLLLL no existe. Existe “La Cenicienta”, “Los tres chanchitos”, “la compañera Laura”, “el Lobo de Caperucita” pero no la LLLLLLLLLLLLLL. ¿Qué sucede en estas prácticas con el funcionalismo de la gramática? Si aspectos de la escritura como la linealidad, la variedad o la arbitrariedad (Ferreiro, 1991) ⁸ se aprenden en contacto con ella, en el acto de “usarla”, por qué se enseña a trazar con el propósito de que “luego” los niños/as sepan escribir. Tanto la “viborita” como las letras separadas de su palabra (mínima unidad de significado) constituyen un preludio de la muerte de los sentidos en la escritura. Y es que “para el éxito en la escuela son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y las cosas” (Halliday, 1986, p. 15). El ser humano aprende a leer y a escribir en contextos de significación, así como los niños/as comienzan a decir “agua” cuando la necesitan o porque aparece en escena con algún propósito. No precisa que “le unan” el sonido A con G, con U y con A en la oralidad.

¡PROLIJO, PROLIJITO!

● RECORRÉ LOS CAMINITOS CON LÁPICES DE DIFERENTES COLORES.

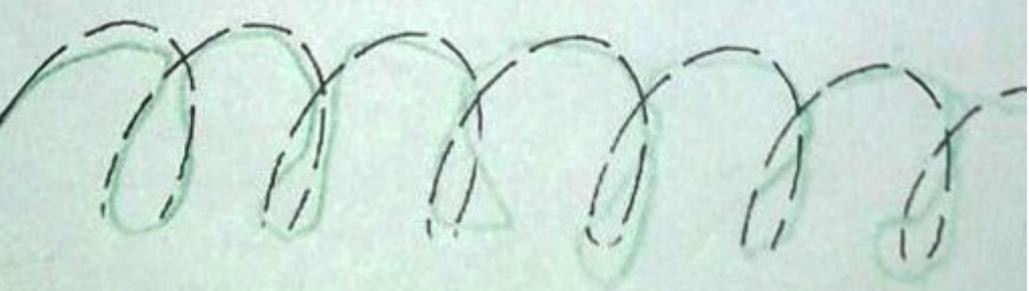
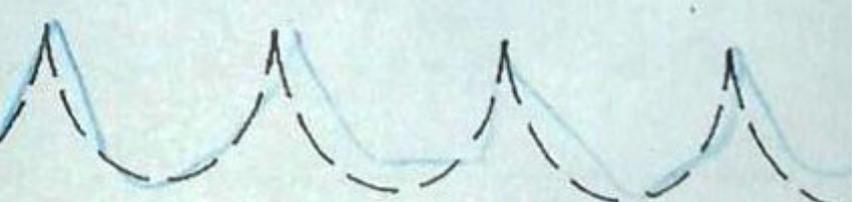
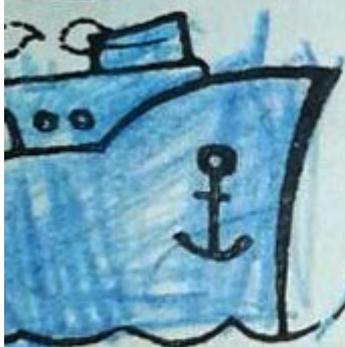
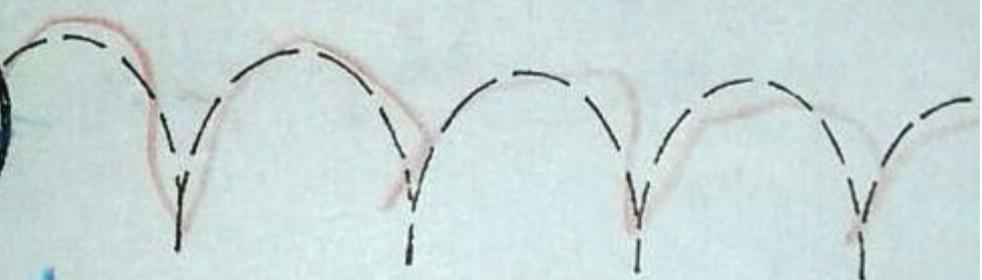
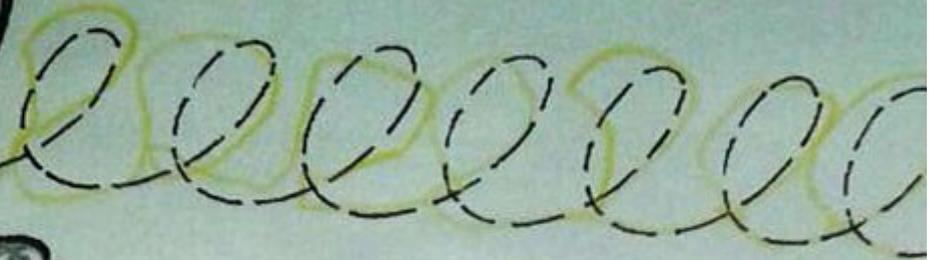
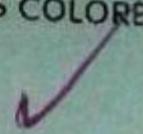


Figura 3.

Ahora bien, no resulta tarea sencilla la aventura del maestro/a de primer grado. Este debe ir en contra de lo instituido en el común de las escuelas, que forma parte nada menos que de la gramática institucional; esto es, en lo que compete a la alfabetización, la presencia de tradicionales fotocopias sin propósitos genuinos ⁹ en el cuaderno de clases. Debe, además, presentarle batalla a la inseguridad de niños y niñas de primer grado que “no se animan a escribir solos porque todavía no saben escribir” (concepto que también deriva de esta gramática escolar); tiene que explicar que en las escrituras compartidas y en las *copias con sentido* ¹⁰ sí necesita de la voz de los compañeros. Es decir, lo que está prescripto hace más de diez años cuando los contenidos de “Lengua” pasaron a llamarse “Quehaceres de las prácticas del lenguaje”, y en los actuales documentos curriculares. Este maestro/a debe argumentar frente a pares, directivos y familias la importancia de las producciones independientes (Nemirovsky, 1999) de los pequeños/as alumnos que, como sujetos de derecho, deben ser respetados en sus procesos lectores y escritores. Pero eso no es todo, también tiene que enfrentarse a los contraargumentos de estos “nuevos” enfoques. Y en esta línea resulta indispensable que sepa de qué manera intervenir y cómo explicar que detrás de ese “dejar escribirlos de manera espontánea” hay una batería de investigaciones y teorías que apoyan el andamiaje que debe hacer el maestro/a de primer grado (aunque, también, los/las de nivel inicial).

En la cotidianeidad áulica, cuando los alumnos/as que aún no escriben convencionalmente se encuentran “solo/as” frente al papel, el “copiado” es el que prima, porque desean que les “salga bien y no los/as reten”. En cambio el dictado (Molinari, 1999) y auto-dictado deberían ser los protagonistas (aunque no resulte convencional, por supuesto, en muchos de los primeros intentos). Las intervenciones docentes ¹¹ tendrían que ir acompañadas de los conocimientos acerca de las experiencias de estos niños con la escritura y del propio recorrido profesional como alfabetizadores/as; y no de la pretensión de la perfección aún a costa de que solo hayan “copiado”. Si copian para que “esté bien escrito” hasta que lo hagan perfecto, cabe preguntarnos ¿en qué momento se enseña “a escribir bien” de manera autónoma?

Pero la cultura escolar no solo tiene que ver con lo específicamente didáctico. El docente debe, además, “correr” contra el tiempo de la merienda y los recreos que cortan por la mitad un acto de lectura y que, sin embargo, hacen encajar perfectamente una actividad de trazado de vboritas. Los niños y niñas deben poder vivenciar que **el objeto cultural no se contempla ni se nombra para saberlo, sino que se aprende con el uso, como todo lenguaje.**

Si bien hubo grandes avances en cuanto a las capacitaciones docentes en alfabetización, aún “nos falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a nuestra práctica docente en este campo y, de ahí, ese sentimiento de impotencia o de desorientación que, muchas veces, nos embarga” (Tusón Valls, 1994, p.4). Muchos/as docentes enseñan tal como han aprendido ellos en primer grado, dejando en el camino toda posibilidad de utilización de los nuevos enfoques de enseñanza de la lectura y escritura. Como dice Tusón, hay un sentimiento de desorientación e impotencia en el

claustro. En esta línea y para hacerle frente a ese agobio es que resulta necesaria una masificación de la capacitación docente en el campo, que articule con los avances en los diseños curriculares.

No es casualidad que en la gran mayoría de las escuelas del país primer grado sea “el último en cubrirse”, el grado que nadie “quiera tomar”. No es azaroso y a la vez constituye una gran problemática, ya que el primer año de la escuela primaria tiene el honor de otorgarle al niño/a el panorama de cómo va a ser la escuela. Es la primera impresión que tiene del mundo escolar, luego de haber egresado del nivel inicial. Es responsabilidad de todos los actores del campo de la educación (sobre todo, la de gestión pública) luchar en equipo para defender las capacitaciones, la entrada en todas las escuelas de los nuevos enfoques de enseñanza, pero su “real entrada”, no solamente el ingreso de diseños y otros documentos curriculares relucientes.

A modo de conclusión

Es posible lograr que primer grado sea un año cargado de satisfacciones, con docentes seguros de sus prácticas (que los hay) y con alumnos/as que comiencen a comprender que en la escuela se estudia en serio y con sentido, aun cuando “no saben” las letras y, lo que es más difícil todavía, cuando las hojas de los cuadernos no están repletas de textos copiados.

Las prácticas del lector y del escritor constituyen un derecho de todos los alumnos/as. Y la escuela tiene total responsabilidad en ello. De ahí el peligro de no atender de modo adecuado el primer grado. No está de más, para finalizar, preguntarse lo siguiente: ¿por qué en diversos profesorados falta ¹² material sobre la enseñanza de la didáctica de las prácticas del lenguaje y de alfabetización para primer grado? ¿A qué intereses obedece el hecho de que un niño/a no aprenda en la escuela a pensar el lenguaje?

Notas

[¹] De hecho tal situación ha sido inspiradora de este artículo.

[²] Como se ve en la figura N°1. Imagen extraída del cuaderno de clases de una alumna de primer grado de escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Distrito N° 21, abril 2017.

[³] “Si los resultados de la investigación estructuralista en lingüística marcaron la gran mayoría de los programas escolares durante el siglo pasado, la sociolingüística y la psicolingüística de la década de 1970 fueron marcando un cambio en la manera en que hoy entendemos las relaciones entre educación y lenguaje” (Unamuno, 2014, p.9).

[⁴] Oral, escrita y hablada.

[⁵] Figura N°2. Actividad fotografiada del cuaderno de clases de un niño de primer grado de una escuela privada de la provincia de Salta, departamento de Cafayate, marzo 2016.



[6] Por nombrar los más estudiados por Emilia Ferreiro. El primer Diseño aludido se puede consultar en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf> (25-08-2017)

y el segundo documento, en el siguiente link:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf> (25-08-2017).

[7] Consultar, para mayor profundización: Nemirovsky, M. (1999), Teberosky, A. (2010), Molinari, C. (1999).

[8] Conceptos extraídos de la teoría de la *Psicogénesis de la escritura* de la Doctora Emilia Ferreiro.

[9] Ver figura 3. Imagen extraída del cuaderno de clases de un alumno de primer grado de escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Distrito N° 21, marzo 2017.

[10] Como sugiere el Diseño Curricular para la Educación primaria de primer ciclo de la provincia de Buenos Aires.

[11] Se sugiere ver un ejemplo de las mismas en Grunfeld, 2004. Esta especialista realiza un gran aporte sobre intervenciones docentes acerca del nombre propio.

[12] Lo cual no quiere decir que no exista, pero sí que no es suficiente para formar lectores/as y escritores/as.

Referencias bibliográficas

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1*. La Plata, Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf> (25-08-2017)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf> (25-08-2017)

Ferreiro, E. (1996). "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". En *Substratum Temas fundamentales en psicología y educación. Cien Años con Piaget*. Volumen III, N°8.

Ferreiro, E. (1989). *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. Conferencia auspiciada por la Fundación Concretar y por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.



Grunfeld, D. (2004). "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio". *Lectura y Vida* 25 (1 y 2). Buenos Aires.

Halliday, M. K. A. (1986). El lenguaje y el hombre social. En: *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kaufman, A. (1998). Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial. En: *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Editorial Santillana.

Molinari, C. (1999). Intervención docente en una situación de dictado a la maestra. Ponencia en la Jornada *Intervención docente en lectura, escritura y matemática (Niveles Inicial y EGB)*, 15 y 16 de octubre. Colegio Integral Martín. Buber/ Red Latinoamericana de Alfabetización-Argentina.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

Teberosky, A. (2010). Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil (M. Castedo, Entrevistador). *Lectura y Vida* 31 (4).

Torres, M. (2013). Ponencia en jornada *Alfabetización inicial* dictada para la quinta cohorte del postítulo Especialización Superior en Alfabetización para la Inclusión. Escuela de Maestros Agosto, CABA.

Unamuno, V. Raiter, A. (2014). *Lenguaje y Educación*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

Tusón Valls, A. (1994). *Iguals ante la lengua, desiguals en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos. Teoría y práctica de la educación*. 12. Página 30/39 Abril – Buenos Aires.

¿Cómo citar este artículo?

Raffo, B. (2017). ¿Cuándo van a unir las letras, maestra? *Sociales y Virtuales*, 4(4). Recuperado de <<http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/cuando-van-a-unir-las-letras-maestra/>>

Ilustración de esta página: Ortiz, Carolina (2017). *Siesta* (fragmento). <https://www.facebook.com/CaroOrtiz1970/>.

