

[3]

IGUALDAD, INCLUSIÓN Y TRAYECTORIA ESCOLAR

La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para fortalecer las trayectorias educativas



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN



Programa Nacional de
Inclusión Educativa
Volver a la Escuela



Programa Integral para la
Igualdad Educativa

[3]

IGUALDAD, INCLUSIÓN Y TRAYECTORIA ESCOLAR

La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para fortalecer las trayectorias educativas



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN



Programa Nacional de
Inclusión Educativa
Volver a la Escuela



Programa Integral para la
Igualdad Educativa

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Lic. Alejandra Birgín

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Lic. Osvaldo Devries


DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS
Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Marta Silvia Alejandra Kisilevsky

COORDINADOR DEL PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA
Prof. Walter Grahovac

COORDINADORA DEL PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
Lic. Gladys Kochen



Con este tercer fascículo realizado en conjunto por el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Nacional de Inclusión Educativa, a través de su línea de acción “Volver a la Escuela” (PNIE VAE) continuamos tras la meta de fortalecer a los alumnos y alumnas en su desempeño como estudiantes.

Las acciones que los docentes realizan para mejorar las trayectorias escolares de los alumnos son muchas y variadas, y se pueden identificar en todas las áreas del conocimiento. Partiremos de esta premisa para abordar específicamente dos ejes que se encuentran entre los más problemáticos a la hora de mirar las trayectorias escolares: la alfabetización y la articulación con otros niveles del sistema educativo. Nos detendremos en la alfabetización, puesto que se trata de un aprendizaje fundante de otros, que determinará los recorridos de los alumnos en la escolaridad. Asimismo, nos proponemos revisar qué sucede en el tránsito de un nivel a otro del sistema educativo, ya que es allí donde se concentra la mayor parte de las dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los chicos.

La alfabetización inicial en primer ciclo y, especialmente, en 1° grado¹

En el primer año de la escolaridad primaria se produce un fenómeno de concentración de expectativas, tanto de los chicos como de las familias, respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura. Esto raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal con otros aprendizajes. Y estas expectativas se encuentran justificadas: el aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más importantes de la vida e incide fuertemente en la trayectoria escolar futura.

Con distintos ritmos, todos podemos aprender a leer y a escribir. Lamentablemente, esta afirmación parece verse contrariada por el alto índice de repitencia en 1° grado en muchas escuelas de nuestro país y también por el alto número de chicos que llegan al segundo ciclo sin haber logrado los aprendizajes de la alfabetización inicial, que deben estar garantizados al finalizar el ciclo anterior.

Cuando miramos la escala del sistema educativo y procuramos indagar en las causas del fracaso en la alfabetización inicial vemos cómo en los logros escolares se reproducen las lógicas de la exclusión social. Que a la injusticia de la pobreza se le superponga la desigualdad en las oportunidades y logros en el aprendizaje escolar es una doble injusticia. El acto educativo es al mismo tiempo político y ético. La escuela puede y debe aportar a la igualdad desde su función específica, es decir, desde el interior mismo de la enseñanza.

Para justificar el fracaso en la alfabetización inicial se suelen dar múltiples razones que lo adjudican a distintos tipos de déficit: individuales (“no le da la cabeza”, “es disléxico”), familiares (“la familia no ayuda”, “los padres son analfabetos”, “en la casa no hay libros”), relativos al grupo social de origen (“hablan mal”, “no le dan valor a la escuela”). Como es fácil de advertir, en todas estas afirmaciones sólo se toman en consideración factores externos a la escuela, que a menudo se presentan de modo simplificado y uniforme².

¹ Recomendamos la lectura de *Cuadernos para el aula. Lengua 1, Op. Cit.* Allí se desarrollan en profundidad los aspectos involucrados en la alfabetización inicial y se presenta una gran cantidad de propuestas de trabajo.

² Diversos autores dan cuenta de que el analfabetismo en las familias no es determinante del fracaso en la alfabetización. Se puede consultar, entre otros, BRASLAVSKY, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE; ROSEMBERG, C. Y BORZONE, A. M. (comps.) (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique; BAQUERO, R. y otros. (2002) *El fracaso escolar en cuestión. Con opciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas, abril de 2002; Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

No caben dudas de que, cuando ingresan a la escuela, los niños y adolescentes tienen distintos conocimientos. Los chicos y chicas que viven en hogares donde hay libros, donde se lee asiduamente y se comenta lo leído, aquellos a los que se les leen cuentos y con quienes se desarrollan otras actividades letradas adquieren tempranamente conocimientos relacionados con la lectura y la escritura antes de iniciar su escolaridad.

El hecho de que otros chicos tengan escaso contacto con la cultura escrita al ingresar a la escuela primaria es muchas veces empleado como explicación del fracaso. Paradójicamente, no pocas veces, el discurso del déficit va de la mano de prácticas escasamente alfabetizadoras, en el sentido amplio del término. Se ven todavía aulas de 1° grado con chicos que repiten grafismos (“palotes”) o letras³, copian sin sentido el nombre propio, el nombre y número del día y su estado (“Hoy es día de sol”) y desperdician el valioso -y siempre insuficiente- tiempo escolar en “hacer picaditos”, o recortar letras. Los textos literarios se reducen a unos pocos y pálidos cuentos por año y en muchas ocasiones los temas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales -leídos en voz alta por el docente- no incluyen lecturas ni escrituras, más allá de etiquetas que designan partes del cuerpo o de las plantas, por ejemplo. Las actividades, entonces, se reducen a aprestamientos visuales y motrices, que si bien son necesarios, no pueden, de ninguna manera, ser el centro de la ocupación de chicos y maestros. En fin, se trata de actividades que achican la puerta de entrada al mundo de la escritura, puesto que se les escamotea a los chicos la posibilidad de entrar en contacto con los libros (bibliotecas cerradas, prejuicios en torno a sus posibilidades de cuidar los libros, postergación del contacto con los libros “hasta que sepan las letras”, entre otras) y de emplear la escritura para hablar de sí mismos (de sus experiencias, lecturas, de lo que aprenden y piensan).

Sin embargo, el panorama no es enteramente desalentador. El inicio del 1° grado genera también gran expectativa en algunos maestros que, conocedores de la complejidad del proceso alfabetizador, ponen a su servicio concepciones, marcos teóricos y prácticas de enseñanza que vemos desarrollarse en todo el país. En las escuelas en las que trabajan se ofrece a los chicos múltiples oportunidades de ingreso al mundo de lo escrito de manera placentera, imaginativa, ingeniosa, y, por tanto, se los considera sujetos inteligentes y creativos.

3 Esto puede obedecer a la idea -por cierto, de larga tradición en la historia de la enseñanza de la escritura, ampliamente discutida y superada- de que, si la lengua es alfabética, lo primero que hay que saber para escribirla son las letras y su trazado.

Los chicos se involucran realmente y comprenden qué es la escritura y para qué se la usa cuando participan en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que deben asumir su rol de lectores y escritores plenos. Esto sucede cuando se les lee un cuento, cuando buscan en una enciclopedia para niños información sobre algún tema, cuando escriben sus nombres para identificar sus útiles, cuando arman una cartelera con los nombres del grupo, cuando escriben una carta a algún amigo enfermo, a sus familias, al autor de un libro que les gustó.

Hay aulas en las que vemos a maestros que narran y leen cuentos, enseñan poesías y juegos dramáticos, ponen a disposición de los chicos múltiples materiales de lectura, les dejan elegir qué quieren que les lean, escriben a la vista de todos textos que los alumnos dictan y ayudan a tomar conciencia de la relación entre las letras y los sonidos⁴ de manera significativa y sistemática (por medio de juegos como el ahorcado, el tutti fruti, loterías de apareamiento entre palabras y dibujos, rimas que permiten poner atención en los sonidos o al invitar a pensar entre todos palabras que “comienzan con...”, que “terminan con...” determinada letra o sonido del lenguaje). También observamos aulas con carteleras en las que periódicamente se renuevan textos escritos por todos para comunicar algún hecho, experiencia, conclusiones de lo aprendido, opiniones sobre cuentos leídos.

Al comienzo de este apartado hablamos de la repitencia de 1° grado. Y si hay repitencia es porque hay una evaluación negativa de los aprendizajes de los chicos⁵. Ahora bien, ¿qué se evalúa? Según la manera en la que concebimos la alfabetización evaluar lo aprendido (y enseñado) supone considerar varias cuestiones:

- La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir breves textos con autonomía pero evaluar exclusivamente la escritura de palabras al concluir el 1° grado es considerar sólo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples las cuestiones sobre las que buscamos indicios y atendemos cuando evaluamos este proceso: ¿el chico participa en las conversaciones en el aula? ¿Se interesa por los libros? ¿Pide que le lean?

4 Es importante recalcar que escribir no es sólo trazar grafismos. Cuando escriben, los chicos y chicas están usando sus propias palabras para componer un mensaje y comunicarse con otros. Ahora bien, no todos los chicos escriben de manera convencional. La reflexión en el aula sobre la convencionalidad de la escritura y la enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras supone actividades tendientes a que los alumnos y alumnas desarrollen conciencia fonológica, gráfica (ortografía, reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras) y léxica (o conciencia de las palabras). Estas actividades cobran sentido en el marco de las situaciones de escritura de textos, por breves que sean.

5 En muchos casos, el tipo de actividades que deben realizar los chicos que repiten 1° grado reúnen las mismas características de trabajo mecánico (copia, repetición) a partir de unidades sin significado o menores que el texto, es decir, aquellas actividades que le impidieron participar plenamente del proceso de alfabetización. Con ello se les sigue retaceando el universo de la cultura escrita.

¿Intenta lecturas? ¿Se anima a jugar con las palabras? ¿Participa en situaciones de escritura de dictado al maestro junto con sus compañeros? ¿Sabe tomar el lápiz? ¿Escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página? ¿Se plantea dudas sobre cómo se escriben las palabras?, etc.

- El aprendizaje de los saberes implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneas, que no son claramente delimitables.
- Los aprendizajes no son siempre igualmente observables. En Lengua algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar, es decir, permiten ser “levantados” fácilmente por medio de instrumentos sencillos (escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta). Otros aspectos (avances en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora o ampliación del vocabulario) se nos resisten, ya que cualquier grilla con aspectos a considerar es necesariamente incompleta y al mismo tiempo pervierte al contenido mismo. Por ejemplo: si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿cómo acceder a estos de manera fidedigna y cómo capturar esos sentidos en una grilla?

No todos los chicos y chicas llegan a la escuela con los mismos saberes y, aun en situaciones óptimas, donde todos los aspectos se tienen en cuenta, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, es necesario contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son los saberes a aprender y las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en cada grupo⁶.

La articulación entre niveles

Siempre que en el sistema educativo se plantea el pasaje de un nivel a otro se producen quiebres. En el libro *Diez miradas sobre la escuela primaria*⁷, Liliana Pascual ofrece un panorama acerca de la escolarización primaria en la Argentina. En su artículo, al desagregar el indicador de la repitencia, menciona que los valores más altos se localizan en el 1° grado, a partir del cual se vislumbra una tendencia descendente a medida que se avanza en la escolaridad. Sin embargo, el porcentaje de repitencia aumenta de manera considerable en casi todas las jurisdicciones al pasar del Nivel Primario al Secundario o de la EGB al Polimodal.

⁶ En la serie *Cuadernos para el aula* se puede encontrar un desarrollo pormenorizado del enfoque de alfabetización inicial expuesto, así como una diversidad de estrategias de aula alternativas para el docente.

⁷ TERIGI, F. (comp.) (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Estos resultados dan cuenta de una dificultad en la articulación entre los niveles. Esta transición evoca un proceso de cambio, de acomodación, de pasaje de una situación a otra que resulta más dificultosa cuando mayor es la desarticulación, es decir, cuando más abrupto es el pasaje entre los modelos pedagógicos adoptados por uno y otro nivel.

El ingreso a cualquiera de los niveles del sistema educativo significa un momento importante en la vida de una persona, se trate de un niño o de un adulto. Constituye una nueva etapa y una apuesta al futuro. Es por ello que este pasaje requiere de un acompañamiento para que el alumno se vea fortalecido. A continuación se presentan algunas consideraciones respecto del tránsito del Nivel Inicial a la escuela primaria, en primer lugar, y de ésta a la escuela secundaria, en segundo término.

La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria

La preocupación por la articulación entre el Nivel Inicial y el Primario no es nueva. En los jardines existen distintas prácticas -como visitar la escuela y el salón de clases donde los chicos van a cursar su primer año y conocer a su futura maestra- tendientes a disminuir los temores que ese tránsito suele presentar a los nenes y las nenas. Por otra parte, con el propósito de crear hábitos y desarrollar ciertas destrezas propios de la escuela primaria, es habitual que desde los últimos meses de la sala de 5 los niños comiencen a usar un cuaderno, se van acostumbrando a llevarlo a la casa y aprenden a manejarse en el espacio de la página. Es de buena práctica también que cada nene cuente con un legajo en el que se informa -a la maestra de 1°- sobre distintos aspectos de su desarrollo, sus logros y dificultades.

Ahora bien, esto nos habla de una perspectiva de articulación centrada en el niño y en el Nivel Inicial... pero ¿qué hacemos desde la escuela primaria? Y si variamos la perspectiva, ¿por qué es necesario que la escuela primaria articule con el Nivel Inicial? ¿Qué habría de articular?

Despojados del peso de la tradición de la escuela primaria respecto de “enseñar las primeras letras” (al entender que esta formulación no refiere a las letras en sí, sino a aquellos aprendizajes que se priorizaron ya desde el inicio mismo de la escuela como institución), el Nivel Inicial contribuye, entre otras cuestiones, con el desarrollo motor, lingüístico-cognitivo y emocional de los niños en un clima en el que la socialización, en particular a través del juego y del diálogo, resulta central.

Volvamos a la cuestión de la alfabetización como elemento decisivo en la articulación entre el jardín y la escuela. No resulta sencillo establecer una relación armónica entre los sentidos propios del Nivel Inicial y lo que en ocasiones se entiende por alfabetización. Tomemos las palabras de María de los Ángeles, una docente de sala de 5:

Estoy desorientada. Todo el tiempo me pregunto qué significa alfabetizar en el Nivel Inicial porque nosotras, en el jardín, trabajamos mucho con poesías, cantamos, hacemos rondas; les narramos cuentos a los niñitos; trabajamos con la biblioteca: que ellos exploren, les leemos, conversamos; hacen juegos dramáticos o inventan cuentos que yo escribo y ellos firman. Ah, porque ya saben escribir su nombre⁸.

Con los recortes significativos conversamos de distintos temas, de Naturales, de los juegos de antes y de ahora⁹, de los trabajos de los grandes o de algo que ellos quieran saber. Buscamos en distintos materiales que yo llevo o que ellos traen de sus casas. También preguntan en sus casas. Después conversamos y, a veces, escriben algo. Bueno, algunos hacen que escriben porque todavía no saben pero dibujan lindo y ponen algo que les parece que va. Igual, cuando se da, hablamos de las letras que necesitan para escribir lo que quieren.

Yo los veo contentos, curiosos. A mí me parece que así aprenden mucho pero las maestras de 1° me dicen que se los mande con los grafismos y todas las letras aprendidas. Y como dicen que también, a veces, los papás piden lo mismo, no sé qué hacer y terminamos haciendo eso. Tengo miedo de 'primarizar' el nivel.

En las actividades que esta docente detalla encontramos un programa de alfabetización inicial entendido, tal como venimos diciendo, como el ingreso a la cultura escrita, en la medida en que los niños tienen ricas experiencias con el lenguaje y sus primeros contactos, con la lectura y la escritura de textos completos en el marco de la educación formal.

⁸ Recomendamos la lectura de SERULNICOFF, ADRIANA y otros (2006) *Cuadernos para el aula. Nivel Inicial*. Volumen I. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

⁹ Ver también *Cuadernos para el aula. Nivel Inicial*. Volumen I. Allí se desarrolla una propuesta de trabajo con juegos y juguetes de ayer y de hoy.

Analicemos la demanda a la que se refiere María de los Ángeles (“*que se los mande con los grafismos y todas las letras aprendidas*”) y su preocupación de “*primarizar*”. Durante mucho tiempo se pensó que para aprender a escribir los niños tenían que estar “listos” y que para eso primero debían realizar ejercicios de “aprestamiento” (como palotes, picado, recortado, ejercicios de organización corporal) que ponían el énfasis en la madurez perceptiva y motriz. Luego se enseñaba las letras una por una (a veces por su nombre, a veces por su sonido) y en un orden preestablecido (a partir de distintos parámetros: alfabético, primero las vocales y luego las consonantes “más usuales” o las más fácilmente perceptibles). Recién después de que “supieran las letras” aparecían los libros. Nos referimos a los libros con textos, no a las cartillas, que eran un material impreso con letras o sílabas sueltas. Ya hace años (alrededor de un siglo, por lo menos) que esto ha sido desaconsejado en función de que retarda el aprendizaje (puesto que se dedica una enorme cantidad de tiempo y esfuerzo a tareas sin sentido) y distorsiona la idea de qué es leer y escribir, con lo cual se resiente el interés de los chicos por aprender. Entonces, esa demanda de la que nos habla María de los Ángeles respondería a una idea superada acerca de la alfabetización inicial.

Ahora bien, cada nivel tiene su especificidad y es un propósito del primer ciclo garantizar que todos los chicos comprendan y aprendan el sistema alfabético de escritura para que puedan leer y escribir con autonomía. Es cierto que para eso, entre muchos otros saberes, los chicos tienen que conocer las letras y manejar el lápiz para trazarlas, pero queda claro también que la puerta de entrada al mundo de la escritura no son los grafismos ni las letras sueltas (ni en Nivel Inicial ni en la escuela primaria).

Entonces, ¿en qué consistiría la articulación entre niveles en lo que a alfabetización se refiere? Si acordamos que el tipo de prácticas que describe la docente son alfabetizadoras, para ser coherentes con ese enfoque, el norte que rijera las prácticas de 1° grado debería continuar el proceso iniciado por los chicos en el Nivel Inicial. Aunque con distintos énfasis, las propuestas de 1° grado deberían seguir aquellas que el jardín realiza para que los niños tengan sus primeras experiencias escolares en relación con la exploración de libros (y otros materiales escritos) y la escucha de la lectura por parte del docente, tanto de textos literarios (cuentos, juegos del lenguaje, poesía, teatro) como no literarios sobre el arte y el mundo social y natural (porque no sólo el área de Lengua alfabetiza)¹⁰. Por otra parte, la

¹⁰Una mirada sobre la distribución del tiempo didáctico en las salas de Nivel Inicial permite reflexionar sobre el lugar de todos los campos del conocimiento en el desarrollo del lenguaje oral y en el aprendizaje de la lectura y la escritura. No sólo Lengua alfabetiza, la escuela alfabetiza.

invitación permanente a escribir y la escritura del maestro a la vista de todos son otros grandes pilares de la alfabetización inicial. Si a estas situaciones la escuela primaria les suma actividades sistemáticas para que los chicos comprendan y se apropien del sistema alfabético de escritura, se confirma que el aprendizaje de las letras no es el punto de partida en la alfabetización inicial, sino uno de los aspectos que es necesario focalizar al amparo de experiencias alfabetizadoras globales.

Otro aspecto sobre el que las palabras de la docente nos permiten reflexionar es la idea del proceso de aprendizaje de los niños y los criterios de evaluación: *“algunos hacen que escriben, porque todavía no saben”*. Parecería que aquí la noción de sujeto le permite aceptar y comprender que no todos los chicos aprenden lo mismo al mismo tiempo y que, por tanto, hay desarrollos y ritmos de desarrollo diferentes, por lo que es natural (y no una excepción) que al ingresar a 1° año las niñas y los niños tengan distintos puntos de partida en relación con la lectura y la escritura. Saber cuáles son esos puntos de partida es otro aspecto de la articulación entre niveles.

Asimismo, en relación con la idea de sujeto niño, sería importante que las escuelas primarias volvieran la mirada al juego, al que el Nivel Inicial le otorga una relevancia fundamental. En éste se aprende a jugar y se aprende jugando. Sería conveniente revisar, entonces, frases que aún hoy se escuchan en algunas aulas de 1° grado, como *“ahora hay que estudiar”* o *“se juega en el recreo”*. Esa revisión supone el imperativo de que los docentes de, al menos, primer ciclo, cuenten con una amplia batería de juegos a través de los cuales los chicos puedan aprender muchas cosas de las distintas áreas.

En conclusión: la articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo.

La articulación entre la escuela primaria y la escuela secundaria

Al referirnos a la articulación entre la Educación Inicial y la escuela primaria señalábamos que es habitual que los chicos realicen alguna visita a la que será su futura aula y su futura escuela. Salvo contadas excepciones, no sucede lo mismo entre la escuela primaria y la secundaria.

Sabemos que esta última tuvo como origen la formación de las élites dirigentes. La extensión de la escolaridad secundaria a grandes grupos de la población es relativamente reciente. Y es recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que la escuela secundaria es obligatoria. En relación con la articulación entre la escuela primaria y la secundaria sería importante pensar los modos de acompañamiento que las escuelas primarias deberían realizar para que sus futuros egresados tengan contacto con el siguiente nivel, hoy que la continuidad en los estudios es obligatoria. En este sentido, parece conveniente que la escuela primaria y la secundaria realicen alguna acción conjunta destinada a informar a los chicos y sus familiares acerca de las peculiaridades más sobresalientes del cambio (la cantidad de materias y la diversidad de docentes, los reglamentos de asistencia, calificación y acreditación, los horarios, etc.), así como también sobre cuáles son los proyectos de las escuelas secundarias y las ofertas curriculares y extra-curriculares. Estas acciones conjuntas pueden tomar distintas formas: visitas, talleres, charlas con el director, los profesores, los alumnos.

En relación con las familias hay que considerar que muchos padres no tienen la experiencia de haber transitado el nivel secundario. Es por eso que resulta necesario acompañarlos e informarles sobre la oferta de escuelas, los períodos de inscripción, la documentación necesaria, entre otras cuestiones. Y la escuela primaria, a través de su equipo directivo y su supervisor, podría ponerse en contacto con la secundaria para hacer un seguimiento de la continuidad de los estudios de los chicos durante los primeros meses de tránsito en el nuevo nivel. También se pueden establecer redes con otras instituciones que colaboren en el seguimiento y acompañamiento de los egresados en su nuevo tramo de escolaridad.

En cuanto a la articulación pedagógica entre el Nivel Inicial y la escuela primaria nos referíamos a la necesidad de que ambos niveles acuerden sobre las concepciones respecto del alumno, el aprendizaje, la enseñanza y la alfabetización inicial y establecimos que la escuela primaria debe garantizar la continuidad del proceso iniciado por los chicos. De la misma manera, pensar parámetros para articular

una propuesta pedagógica coherente entre la escuela primaria y la secundaria supone, desde la perspectiva de la primaria, garantizar las condiciones para que todos los alumnos logren autonomía en el estudio. ¿En qué consiste esta autonomía? A grandes trazos, podemos considerar dos dimensiones: una referida a la inteligibilidad de la escuela, otra relacionada con el dominio de la lectura y la escritura.

En cuanto a la inteligibilidad de la escuela, muchos chicos no alcanzan a comprender cabalmente cómo funciona la escuela secundaria y qué se espera de ellos (en general y en las distintas áreas escolares) aún durante los últimos años de la escuela primaria. Además, en muchos casos, esa comprensión se logra a fuerza de haber vivido equívocos o de haber sido reprendidos. No es habitual que a los chicos se les proponga hacerse las siguientes preguntas: ¿qué quiere decir investigar?; ¿es lo mismo estudiar para Matemática que para Sociales?; ¿cómo hago para acordarme de lo que se dijo en una clase?; ¿da lo mismo tener la carpeta completa o no? (es más, ¿para qué sirve la carpeta?); si no se sabe cómo resolver un problema, ¿es mejor copiárselo del compañero o comunicárselo al maestro?; ¿qué hay que hacer cuando se pide que se dé un ejemplo? ¿vale copiarlo del libro o hay que pensar uno nuevo, aún a riesgo de equivocarse?; ¿qué hago cuando faltó a la escuela?; ¿cómo hacer para organizarse cuando, avanzado el segundo ciclo, hay días para las distintas áreas curriculares?; si mis ideas principales subrayadas no coinciden con las del maestro, ¿tengo que borrar y subrayar lo que él dice que es importante o es mejor decir que marqué otras?; ¿hay que poner la fecha? ¿por qué? Otros docentes no se animan a formular estas u otras preguntas a los chicos.

La tarea del maestro y la maestra es, entonces, plantear estos problemas para resolver junto con los chicos y hacer explícitas las respuestas a estas preguntas y tantas otras, lo que supone no dejar librado al azar que sus alumnos hayan construido o no el “rol” de ser alumno. Sin embargo, no alcanza con ser explícito al respecto. Si “no vale” copiarse la resolución de un problema pero, además, se evalúa con “no lo hizo” al que la presenta incompleta, es evidente que estamos ante otro problema de orden pedagógico-didáctico sobre el que los docentes tenemos que reflexionar.

Otro aspecto inherente a la condición de alumno, que se hace más tangible durante el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, es la división de áreas o materias. Es bastante habitual que al iniciar el segundo ciclo los chicos se enfrenten por primera vez con la “existencia” de distintas áreas curriculares. Pensemos, por ejemplo, en el típico pasaje del cuaderno a la carpeta, con sus correspondientes divisiones, que obliga a los chicos a considerar la posibilidad de que el conocimiento puede compartimentarse. Una evidencia de lo difícil que es comprender esta división del conocimiento es que, incluso avanzado el segundo ciclo, los chicos continúan preguntando

muchas veces en qué área (“en qué parte de la carpeta”) tienen que escribir temas que no saben bien dónde ubicar. Lo mismo sucede con los libros de texto, ya que es probable que sea a partir de 4° grado cuando comiencen a vérselas con “compendios” diferentes para cada área curricular. Imaginemos que si los chicos tienen dificultades al finalizar la escuela primaria para atender a cuatro o cinco áreas, el panorama será mucho más complicado al iniciar la secundaria.

En cuanto al dominio de la lectura y la escritura, un diagnóstico frecuente que se hace de los chicos al ingresar a la secundaria es que “no comprenden lo que leen”. Esta misma afirmación comienza a formularse, habitualmente, a partir de 4° grado. ¿Por qué este diagnóstico aparece en 4°? En primer lugar, porque es probable que las experiencias de lectura de textos completos en primer ciclo hayan sido escasas y es en 4° cuando aparece fuertemente la demanda de lectura para el estudio, muchas veces de la mano de los manuales escolares. Es decir, si durante los primeros años de la escolaridad el foco de la atención en la enseñanza son las unidades menores (letras, sílabas, palabras) es evidente que los chicos difícilmente puedan vérselas con los textos que se les solicita que lean al inicio de segundo ciclo. Por el contrario, si la alfabetización inicial tuvo en cuenta la lectura de textos de distintos temas, ese tránsito hacia textos de mayor complejidad y diversidad temática será parte de su desarrollo como lectores. Una vez lograda una cierta fluidez en la lectura de lo que se trata es de ir incrementando los desafíos que proponen los textos.

Sin embargo, aquí se nos presenta un problema importante: sabemos que muchos chicos terminan el segundo ciclo con lectura vacilante y esto -salvo excepciones- no tiene otra explicación que el haber participado de escasas experiencias de lectura, es decir, haber leído poco. Sabemos que la lectura fluida es un requisito necesario -aunque de ninguna manera suficiente- para la comprensión. Aprender a leer supone leer mucho y variado, y no sólo en Lengua. Distintas áreas del currículum tienen como responsabilidad enseñar a leer (y escribir) los textos que les son propios. Puede pensarse, entonces, cuál es la biografía de cada alumno como lector: ¿la lectura de qué cantidad de libros/textos completos de distintos géneros/temas garantiza la escuela para que cada alumno se lleve de su tránsito por la primaria? En este sentido, son interesantes las iniciativas de muchas escuelas para que cada alumno tenga su “diario de lecturas”, que lo acompaña desde el comienzo de su escolaridad y que, a su vez, cada grupo-sección pase de año con una “bitácora” que guarde memoria de las lecturas que ese grupo hace año por año.

¿Cómo se gana autonomía en la lectura? Sabemos que cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto en soledad y entiende es porque ya sabía bastante sobre ese tema. Con la lectura confirmará aquello que ya sabía, refutará cuestiones sobre las que

manejaba información y ampliará otras. En muchos casos, un texto se nos hace comprensible cuando tuvimos oportunidad de conversar con otros sobre su contenido. De ahí que los maestros tenemos una tarea fundamental, que es anterior a que los chicos se confronten con la lectura: presentar el tema en forma oral, con pequeñas exposiciones y muchos diálogos. Es decir, anticiparles el mundo de referencia de esos textos. No se trata, entonces, de leer “en el vacío” para contestar preguntas orales o escritas que chequeen si comprendieron o no. Debemos prepararlos para leer lo que aún no pueden leer solos. El desamparo que muchos chicos encuentran frente a los textos se reduce cuando los docentes explicitamos la forma de trabajo y ciertas claves de lectura propias de cada asignatura. Por ejemplo, las palabras “sistema”, “unidad”, “elemento”, “función” no significan lo mismo en Lengua que en Ciencias Sociales o Naturales.

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

Este conocimiento sobre los temas les permite, al mismo tiempo, realizar tareas propias del estudio: consultar índices; ubicar libros en el fichero de una biblioteca; leer fotocopias sueltas, con la dificultad que presenta abordar textos en ausencia de una totalidad y hacerse una representación aproximada del universo conceptual en el que se inscribe; hacer fichas de lectura, escribir reseñas, resúmenes, preparar presentaciones. Naturalmente, todos estos aprendizajes no son secuenciales, sino simultáneos: al mismo tiempo que se aprende sobre un tema, se busca información, se progresa en la fluidez, se comprende mejor¹¹.

Pongamos por caso el índice de un manual escolar. Para ubicar un tema en un libro se puede hojear el libro y con la ayuda del azar ubicar rápidamente lo que buscamos, lo cual no es muy operativo. Otra opción es leer completo el índice para ver si figura la palabra que nombra el tema que queremos hallar. Esta acción en la mayoría de los casos es exitosa pero en otras (cuando los títulos no coinciden con las palabras que se buscan, cuando se trata de un manual escolar en el que hay distintas áreas y el índice es bastante extenso) es necesario apelar a saberes de otro orden, como sumar a la búsqueda otras palabras asociadas al tema para ampliar las posibilidades de hallarlo, hipotetizar sobre el capítulo en el que se encon-

¹¹ Se recomienda la lectura de “Enseñar lengua en segundo ciclo” y “Lectura y producción escrita”. (2007). En *Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5 y 6, Op. Cit.*

trará desarrollado ese tema. Imaginemos que un docente les pide a los chicos información sobre los “saavedristas y morenistas” y la búsqueda de ese título en forma literal fracasó, ¿qué hacer? La respuesta a esta pregunta supone una gran cantidad de conocimiento por lo que es necesario que el maestro oriente esa búsqueda con preguntas o explique con mayor amplitud a qué se refiere ese enunciado.

Por eso es conveniente que cuando se comienza a trabajar con un manual se los explore en forma colectiva: sus tapas, contratapas, ilustraciones, índices. Estos últimos son particularmente interesantes, puesto que allí se encontrarán con muchos de los temas que se espera trabajar durante el año escolar. Por otra parte, los textos escolares tienen una estructura que suele reiterarse a lo largo de las distintas propuestas editoriales pero también es cierto que cada editorial organiza los libros de manera variada. Por ejemplo, todos los manuales distribuyen los contenidos en capítulos, usualmente subdivididos en temas y estos, a su vez, en subtemas; incluyen imágenes; cuentan con consignas de actividades; la gran mayoría presenta resaltadas algunas cuestiones que se presentan como centrales. Ahora bien, la forma en que es posible dar cuenta -desde el formato gráfico y los estilos de escritura- de estas diversas partes es diferente en los distintos libros de texto y en verdad se trata de convenciones que diseña cada propuesta editorial. Ayudar a los chicos a reconstruir la estructura de los capítulos de los libros es fundamental, puesto que equivale a centrarse en las pistas para leer de maneras diferentes y con distintos propósitos (para entrar en tema, resolver, comprender qué ilustra un dibujo o una fotografía, etc.). Esto implica aprender las convenciones gráficas.

Otro aspecto en el que se juega la autonomía de los alumnos es en el dominio de la escritura, en sus posibilidades de comunicar por escrito lo aprendido. Se sabe que quien escribe sobre un tema al terminar sabe más sobre el tema que cuando comenzó. Difícilmente los chicos puedan comunicar por escrito lo que aprendieron sobre un tema si no les han enseñado cómo hacerlo y si las únicas instancias de escritura consisten en la respuesta a cuestionarios de preguntas cerradas (que esperan respuestas por “sí” o por “no”) o que se responden al relevar información literal de los textos (las típicas “¿Cuándo...?”, “¿Dónde...?”, “¿Quién...?”)¹².


A lo largo de la escuela primaria es importante que experimenten las distintas funciones que tiene la escritura en relación con el conocimiento. Al estudiar escribimos para dejar sentado lo que queremos saber (es decir, los interrogantes), para asentar palabras clave y extraer información que consideramos importante (tomar

¹² *Ibidem*.

notas durante la escucha y la lectura), para clarificar cuestiones que nos cuesta comprender (armar cuadros, esquemas, hacer dibujos, gráficos) y para comunicar a otros lo aprendido (resumir, reformular). Éstas y otras de las funciones de la escritura durante el estudio deberían ser trabajadas a lo largo de la escuela primaria y no en una hora de técnicas de estudio aplicables a cualquier texto, sino en el marco del trabajo con los temas que se van aprendiendo en las distintas áreas curriculares.

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

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



EQUIPO DE PRODUCCIÓN EDITORIAL-DNPC

COORDINACIÓN
Laura Gonzalez

SUBCOORDINACIÓN
Verónica Gonzalez

DISEÑO
Clara Batista

LECTURA
Laura Arce

ASISTENCIA DE PRODUCCIÓN
Carlos Farías

Programa Integral para la Igualdad Educativa

Pizzurno 935

Oficina 503, 5to. piso, C1020ACA (CABA)

Tel. (54) (11) 4129-1123

igualdadeducativa@me.gov.ar

Programa Nacional de Inclusión Educativa

Pizzurno 935

Oficina 144, 1er. piso, C1020ACA (CABA)

Tel: (54) (11) 4129-1395

volveralaescuela@me.gov.ar

<http://www.me.gov.ar>

