

“El tiempo de la escritura es finito. Pero el tiempo de la lectura es infinito. Y así, el significado de un libro no está detrás de nosotros : su cara nos mira desde el porvenir.”

CARLOS FUENTES

“ ¿Cuándo se introduce “lo social” en la psicogénesis de la escritura ? Desde el inicio En primer lugar, porque el objeto mismo es una invención histórico-cultural. Cualquier escritura (desde los primeros intentos históricos hasta los contemporáneos) es, desde el punto de vista material, un conjunto de marcas intencionales sobre una superficie. Pero no cualquier conjunto de marcas constituye una escritura : son las prácticas sociales de interpretación las que las transforman en objetos lingüísticos (con un alto valor social agregado). En segundo lugar, “lo social” interviene desde el inicio, ya que esas marcas son opacas hasta que un interpretante permite, al niño en proceso de desarrollo, atisbar las complejas relaciones entre esas marcas y una cierta producción lingüística.”

EMILIA FERREIRO

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo se ha debatido el hecho de que la alfabetización constituyera o no un tema relativo al nivel inicial. Se ha sostenido que el niño pequeño debe socializarse, jugar y “prepararse” o “aprestarse” para iniciar su aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales recién al ingresar a la escuela primaria. Lamentablemente esta postura llegaba a adquirir ribetes dramáticos cuando los niños entraban a primer grado muy “aprestados” y fracasaban en su aprendizaje de la lectura y la escritura, convirtiéndose primero en repetidores y luego en desertores escolares condenados al analfabetismo.

Hace ya más de dos décadas que las primeras investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro pusieron de manifiesto los saberes de los niños menores de seis años, que constituyen un testimonio irrefutable acerca de que los chicos no esperan que un maestro se pare frente a ellos para comenzar a aprender. (Ferreiro y Teberosky, 1979). En otros trabajos se evidenció, asimismo, que si bien todos los niños postulan y ponen a prueba sus hipótesis sobre la escritura, existe un desfase cronológico importante entre los que pertenecen a sectores socioculturales diferentes, en función de la mayor o menor posibilidad de contacto con ese objeto de conocimiento.

A partir de 1980 varios investigadores que habíamos participado en esas primeras indagaciones comenzamos a poner en práctica experiencias didácticas incorporando sus aportes. (Teberosky 1982, Lerner 1982, Kaufman 1982)

En nuestros países, en los que la injusta distribución de bienes materiales y culturales es tan notoria, la ausencia de situaciones alfabetizadoras escolares a edades tempranas no hace más que ampliar la brecha existente entre los niños en cuyos hogares la lectura y la escritura son actividades permanentes y aquellos de sectores desfavorecidos que, además de no vivir en un ambiente alfabetizador en lo referente a prácticas y materiales de lectura, ni siquiera cuentan con informantes idóneos en el caso de que surgiera alguna inquietud...

Respecto de los niños de sectores medios, la alfabetización en el nivel inicial se instala como una alternativa que les permite continuar dentro del ámbito escolar los descubrimientos que realizan fuera del mismo. Para los niños pequeños de sectores carenciados se trata de una posibilidad privilegiada (en muchos casos la única) de acceder a las prácticas sociales de la lectura y la escritura en un ambiente que proporcione un contacto fructífero con textos de calidad.

Por esta razón considero que negar a los niños del nivel inicial la posibilidad escolar de acceder precozmente a disponer de insumos para apropiarse de la lengua escrita, en pos de defender los derechos de la infancia a jugar, puede constituir un caso lamentable de carencia de sensibilidad social y de responsabilidad democrática..

Esto no significa, de ninguna manera, que los niños tengan la obligación de aprender a leer y a escribir en el nivel inicial (dicho en términos específicos de las investigaciones de Ferreiro, que hayan llegado a formular la hipótesis alfabética), sino que tengan el derecho de ponerse

en contacto con textos y puedan participar en situaciones didácticas que favorezcan su aprendizaje, tomando en cuenta sus saberes previos.

Existe mucha bibliografía referente a cómo escriben los niños antes de hacerlo de manera convencional : la mayoría de los docentes de numerosos países conoce los tres grandes períodos que van transitando los pequeños, en el primero de los cuales escriben de maneras indiferenciadas pero guiados siempre por hipótesis inteligentes y originales (produciendo grafismos primitivos, escrituras sin control de cantidad, unigráficas o fijas), seguido por un segundo nivel en el que el niño se obliga a diferenciar las escrituras que produce si éstas corresponden a diferentes palabras, llegando en tercera instancia a vincular las escrituras con la sonoridad del lenguaje (período en el que aparecen las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas) (Ferreiro 1986, Ferreiro 1991). El pasaje de estas escrituras alfabéticas a las ortográficas es objeto de estudio de numerosas investigaciones actualmente.

El conocimiento de estos trabajos de investigación psicogenética nos permitió encarar proyectos y situaciones de escritura con posibilidades de intervenciones didácticas muy específicas y fructíferas. Pero también llevó a que, por lo general, hayamos dedicado mucho tiempo escolar a encarar situaciones de escritura en desmedro de las posibles experiencias de lectura. Creo que un hecho que incidió en este fenómeno obedece, entre otras causas, a que la bibliografía acerca de la reconstrucción del sistema de escritura seducía a los maestros cuando comenzaban a ver que sus alumnos hacían lo que Ferreiro y Teberosky describieron ya en su primera obra que les ofrecía, además, un marco interpretativo constructivista que facilitaba su comprensión. Para decirlo con otras palabras: en la primera época sabíamos más acerca de cómo escriben los niños antes de hacerlo de manera convencional (incluyendo las alternativas dinámicas del proceso vinculadas con ciertos conflictos cognitivos que las propias producciones infantiles planteaban a sus autores) que sobre las alternativas de cómo leen antes de “saber leer”. Este hecho originó un desbalance en el que las situaciones de escritura fueron netamente privilegiadas en desmedro de las de lectura.

Esta alternativa no constituye el mejor camino. El niño debe participar en prácticas de lectura desde el nivel inicial para llegar a ser un buen lector. El contacto precoz con los textos le proporcionará el tiempo suficiente para permitirle apropiarse progresivamente de los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito, a lo largo de un proceso prolongado y fascinante. Numerosas investigaciones psicolingüísticas sobre el acto lector contribuyeron a encarar situaciones más ricas y pertinentes. Otras investigaciones realizadas por Ana Teberosky (1992) y Liliana Tolchinsky (1993) se centraron en indagar qué conocen y qué ignoran los niños sobre el lenguaje escrito, información muy importante para orientar nuevas investigaciones didácticas.

En este trabajo expondré de manera muy sintética algunas cuestiones vinculadas solamente con la lectura en la alfabetización inicial sin que esta decisión implique el desconocimiento de la importancia extraordinaria que tienen las experiencias de producción de textos no sólo en el nivel inicial sino a lo largo de toda la escolaridad. La decisión se debe a que los trabajos sobre escritura en el nivel inicial han tenido más difusión que los de lectura.

En primer lugar caracterizaré someramente dos aspectos fundamentales de los textos : el sistema de escritura y el lenguaje escrito. En segundo término esbozaré la concepción de lectura que constituye el marco psicolingüístico de nuestras experiencias alfabetizadoras. Analizaré luego cómo leen los niños antes de leer convencionalmente (es decir, los saberes infantiles sobre los textos y las prácticas lectoras). Por último, abordaré algunas alternativas didácticas referentes a situaciones de lectura en el nivel inicial y primer grado de la escuela primaria, enfatizando la necesidad impostergable de legalizar las lecturas no convencionales en las primeras etapas de la alfabetización.

SISTEMA DE ESCRITURA Y LENGUAJE ESCRITO

Las investigaciones ya mencionadas de Ferreiro, Teberosky y Tolchinsky pusieron de manifiesto que los niños, cuando inician su aprendizaje de la lectura y la escritura, se vinculan simultáneamente con dos cuestiones involucradas en los textos : el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Entendemos por sistema de escritura a la escritura como

sistema de notación, cuya comprensión se relaciona con acceder a conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. El lenguaje escrito, que Claire Blanche Benveniste (1982) denominó lenguaje que se escribe, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera).

La historia de la enseñanza de la escritura exhibe una serie de métodos en los que se advierte claramente la concepción subyacente : el alumno debe aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando domine el conocimiento acerca de la forma de las letras y su relación con la sonoridad, unido a las convenciones de separación entre palabras, algunos signos de puntuación, etc., podrá acceder a relacionarse con el lenguaje escrito encarnado en los textos de circulación social (tarea que la escuela no suele asumir porque habitualmente limita la oferta lectora a textos didácticos incluyendo, en el mejor de los casos, algunos textos literarios). La lectura de noticias, editoriales, instructivos, textos publicitarios, cartas, reportajes, etc., queda librada a las posibilidades extraescolares de los alumnos.

Dentro de esta concepción, durante el primer período de su alfabetización (que puede extenderse a todo el primer año escolar) el niño está condenado a tener una íntima y cotidiana relación con enunciados tales como “Mamá amasa la masa”, “Ema upa a su pipí”, “Moma upa a mi pío” o “Esa osa se asa sola”. Quiero aclarar que estas frases no han sido inventadas por mí (no es fácil tener una imaginación tan frondosa...) sino que han sido recolectadas en cuadernos y libros escolares. Antes de continuar, pediría al lector que anticipe qué puede hacer Ulises en un cuaderno de primer grado. Tengo la certeza de que le va a resultar bastante dificultoso acertar. Aparentemente el personaje mencionado en dicho cuaderno no tendría mucha relación con el protagonista de La Odisea, ya que este Ulises se dedica a... ¡julular la ola ! Sí. La frase “Ulises ulula la ola” aparecía encarnada en una inocente caligrafía infantil en un cuaderno de primer grado, seguida por un rutilante “¡Muy bien !”. Yo me pregunto : ¿qué es lo que estaba “muy bien” ? ¿La posibilidad de copiar sin errores algo casi ininteligible e impronunciable que no forma parte de ningún género textual ?

Si se tratase solamente de un trabajo de destreza manual la situación no sería demasiado grave. Pero este tipo de enunciados conlleva una consecuencia más severa vinculada con la lectura, que consiste en entorpecer o imposibilitar las posibilidades anticipatorias del lector. Cuando afirmo que esta consecuencia es severa lo hago desde el marco aportado desde hace varias décadas por importantes investigaciones psicolingüísticas que han evidenciado fehacientemente que la anticipación es una de las estrategias básicas que ponen en juego los lectores expertos...

Como consideramos que los aprendizajes del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar simultáneamente desde el comienzo de la alfabetización y que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos, nuestra propuesta didáctica incluye desde las salas del nivel y las aulas de primer grado la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circulación social. Nuestros niños están en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., desde que entran a la escuela. Y los van “leyendo” de diferentes maneras hasta que pueden hacerlo de manera convencional. Pido al lector un poco de paciencia, ya que veremos cuáles son estas maneras después de acordar una concepción de lectura que nos permita entenderlas mejor.

CONCEPCIÓN DE LECTURA

Leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas que pueden caracterizarse de la siguiente manera (Goodman, 1982) :

*

muestreo: el lector no ve todas las letras sino sólo algunas (una muestra). Investigaciones experimentales realizadas en laboratorio incluyendo mediciones de los movimientos oculares han demostrado que el ojo procede a saltos, haciendo fijaciones en algunas letras de las palabras.

*

anticipación: consiste en completar, en función de los conocimientos previos del lector, el resto de la información visual que excede los lugares de las fijaciones oculares mencionadas anteriormente.

*

predicción: es otro tipo de anticipación que se relaciona con prever cómo podrá seguir ese texto.

*

autocorrección: cuando leemos algo que no tiene sentido o que resulta contradictorio, los lectores expertos volvemos atrás a fin de verificar si leímos mal o si el texto tenía algún error de impresión.

*

inferencia: esta estrategia tiene una gran importancia y se refiere a la capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente. Es decir: "leer entre líneas" aquello que el autor quiso decir pero no lo hizo de manera manifiesta.

Si nosotros partimos de esta definición de lectura, nuestro accionar en el aula tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen este tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social. Si, por el contrario, concebimos el aprendizaje de la lectura como la capacidad de reconocer las letras, identificar los fonemas correspondientes y establecer la relación entre ambos, propondremos actividades que apunten a garantizar esos conocimientos.

Creo que un ejemplo de clase puede aclarar esto. Hace ya algún tiempo comenté esta situación en una entrevista que publicó en su oportunidad la Editorial Santillana (Mérega, 1989). Sigo considerando que es muy ilustrativa, razón por la cual decidí incluirla en este trabajo.

Una maestra de primer grado comentó a una colega en un recreo una actividad que había surgido casi espontáneamente en su clase, con la que los chicos se habían entusiasmado mucho. La actividad en cuestión se había desarrollado de la siguiente manera: ella había llamado a escribir al pizarrón a aquellos niños que ya lo hacían de manera alfabética y luego había invitado a niños que todavía producían escrituras silábicas y no podían leer de manera convencional para que "leyeran" lo que habían escrito sus compañeros. Transcribiré un fragmento de la situación:

Maestra: A ver, Santiago, pasá al pizarrón y escribí una palabra, la que vos quieras, pero no digas qué pusiste. Si alguien puede leerla, no diga nada todavía.

Santiago: (Pasa al pizarrón y escribe "PEPINO") Ya está.

Maestra: Muy bien. Nadie diga nada, ¿eh? (sonríe). A ver, Vanesa, ahora pasá vos y escribí otra.

Vanesa: (Pasa al frente. Duda un ratito y luego escribe "JIRAFÁ").

Maestra: Bien, bien. Gracias, Vane, sentáte. Ahora, Federico. Pasá.

Federico: ¿Escribo cualquier cosa?

Maestra: Una palabra. Pero calladito, ¿eh?

Federico: (Escribe "PANTALON") ¿Nada más?

Maestra: No, está bien. Ahora va a pasar Diego. (Diego todavía no escribe como sus compañeros. Sus escrituras son silábicas, es decir,

por cada sílaba que dice pone una letra y no puede leer sin ayuda lo que está en el pizarrón).

Maestra: Mirá, Diegui, ahí los chicos escribieron "jirafa", "pantalón" y "pepino". A ver... ¿en cuál dirá "pepino" ?

Diego: (Pasa al frente y estudia las escrituras con mucha atención. Finalmente sonrío) Aquí (señala "PANTALON").

Maestra: ¿Por qué te parece que ahí dice "pepino" ?

Diego: Porque está la letra "pe" (señala la inicial de "PANTALON").

Maestra: Ajá. Es cierto... Y si vos decís "pepino", ¿con cuál termina ?

Diego: Pepino (remarca la última sílaba) ¡Ah, no ! En ésta dice "pepino" (señala "PEPINO"). Ahí sí, con "o"...

Maestra: ¡Bravo ! Leíste muy bien.

Los chicos se entusiasmaron con la situación porque los que ya escribían alfabéticamente tenían ganas de proponer palabras escribiéndolas en el pizarrón y los que todavía escribían de manera silábica y no podían leer de manera convencional, disfrutaron de una situación en la que pudieron "leer" las producciones de sus compañeros.

La maestra del otro primer grado, que conocía las investigaciones de Emilia Ferreiro y podía identificar el nivel de escritura de sus alumnos pero que no compartía la concepción de lectura que manejaba su colega, decidió replicar la situación. Transcribiré un fragmento de esta nueva clase :

Maestra: Vamos a hacer silencio... Martín, pasá al pizarrón y escribí una palabra pero no digas qué pusiste...

Martín: (Pasa y escribe "FRUTILLA").

Maestra: Muy bien. ¡Sh... ! Nadie diga nada todavía. Carolina, pasá vos y escribí otra palabra.

Carolina: (Pasa y escribe "ANANA") ¿Así ?

Maestra: Sí, sí, muy bien. A ver... Valeria, escribí otra palabra.

Valeria: (Pasa y escribe "MARIPOSA").

Maestra: Muy bien. Ya te podés sentar. A ver, pasá vos, Claudio.
(Claudio, al igual que Diego, alumno del otro primer grado, todavía no lee de manera convencional y sus escrituras son silábicas. Pasa al frente y mira a la maestra).

Maestra: (Se aproxima al pizarrón) Claudio, ¿qué dice acá ? (Señala "FRUTILLA")

Claudio: (Mira fijamente la palabra y permanece callado).

Maestra: Fijáte bien...

Claudio: (Sigue mirando la palabra en silencio).

Maestra: A ver, ésta (señala la F) vos la conocés, ¿no ?

Claudio: Sí... es la de Fernando (se lo ve desorientado).

Maestra: ¡Claro ! Muy bien. Entonces la de Fernando con ésta... (señala la R) ésta, ¿cuál es ?

Claudio: La de Romina, ¿no ?

Maestra: ¡Sí, eso es !. La de Fernando con la de Romina, fr...fr..., con ésta (señala la U) ¿ cuál es ésta ?

Claudio: La u...

Maestra: ¡Eso es ! Entonces fru... fru... ¿qué dirá ? Con ésta... (señala la T).

La maestra, con buen criterio, interrumpió ahí la actividad y propuso hacer otra cosa. Cuando relaté estas dos situaciones a la persona que me estaba entrevistando, ella me dijo : "Pero esta persona no le daba ninguna información al chico". Y eso no es así. La segunda docente no abandonaba a Claudio sin darle "ninguna información". En realidad intentaba ayudarlo suministrándole la información que ella consideraba relevante para poder realizar un acto de lectura : la sonoridad de las letras. Para la primera, un acto de lectura consiste en acceder a la significación de lo escrito a través de la coordinación de datos de distinta naturaleza, en este caso, características de las escrituras del pizarrón y un contexto que ella suministraba consistente en la información acerca del contenido de las mismas. Para la segunda maestra, leer parece consistir en conocer las letras y los sonidos correspondientes a fin de establecer las asociaciones necesarias entre unas y otros. Un dato interesante, ya comentado anteriormente, es que ambas conocían las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y podían interpretar el nivel de escritura de sus alumnos, pero esto no basta. La manera en que se concibe el acto lector es un elemento crucial para definir el tipo de situación didáctica que propondremos a nuestros alumnos.

SABERES PREVIOS (O cómo leen los niños antes de "saber leer")

Como comentábamos en la Introducción, hace tiempo que se legalizaron las escrituras no convencionales de los niños (los grafismos primitivos, las escrituras sin control de cantidad, las unigráficas, las que exigen diferenciación para representar diferentes palabras, las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas que todavía no respetan las convenciones ortográficas), considerándolas "escrituras" y teniendo la certeza de que dichas producciones enfrentan al niño con situaciones potenciales de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual en lo que se refiere al aprendizaje de ese contenido. Es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las lecturas no convencionales porque son las únicas situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado.

Procederé ahora a exponer algunas situaciones en las que pueden identificarse algunas modalidades lectoras que manifiestan los niños pequeños y que preceden a la lectura convencional. Estas "maneras de leer" son lo que denominamos "lecturas no convencionales" y la necesidad de legalizarlas en las salas de Jardín de Infantes y aulas de primeros grados está íntimamente relacionada con la afirmación de que "se aprende a leer leyendo".

Transcribiré situaciones recogidas en salas del Nivel Inicial o en aulas de primer grado a fin de que el lector pueda ir anticipando algo del contenido de nuestro último ítem, en el que trataremos de dar algunos lineamientos de alternativas didácticas.

SITUACIÓN 1

Una maestra de una sala de 5 años presenta a un grupito de tres niños una tarjeta con la imagen de un elefante. Debajo de la misma aparece la siguiente escritura : EL ELEFANTE TIENE COLMILLOS Y TROMPA LARGA.

Maestra: ¿Qué les parece que dirá aquí ? (señalando la oración)
Diego y Clarita : ¡Elefante !

Maestra: ¿Por qué les parece que dirá "elefante" ?

Clarita: (Riéndose) Y... porque está el elefante...

Maestra: ¿Y si está el elefante tiene que decir "elefante" ?

Diego: Y sí... ¿no ? (dudando).

Maestra: Yo lo veo a Santiago muy callado... Vos, ¿qué pensás ?

Santiago: (Que estaba prestando atención pero no participaba) No sé... (niega con la cabeza) No sé...

Maestra: ¿Qué es lo que no sabés, Santi ?

Santiago: No sé qué dice ahí (señala la oración).

Maestra: ¿Vos no estás de acuerdo en que ahí diga “elefante” ?

Santiago: (Niega con la cabeza).

Diego: ¿Y qué va a decir, entonces, “perro” ?

Santiago: No, nene, “perro” no. Pero “elefante” tampoco.

Maestra: ¿Por qué te parece que no dice “elefante” ?

Santiago: (Se queda pensativo y no responde).

Maestra: A ver, miren lo que les voy a mostrar. (Saca otra tarjeta con la imagen de un elefante, debajo de la cual dice ELEFANTE). Y aquí, ¿qué dirá ?

Santiago: (Con mucha certeza) Ahí sí dice “elefante”. Y ésta (señala la inicial) es la e, de eeelefante (alarga la emisión de la primera e).

Maestra: Pero aquí (señala la E de EL en la oración de la primera tarjeta) también está la e...

Santiago: Sí, pero es muy largo. Tiene muchas para que diga “elefante”.

Clarita: Y sí... tiene muchas...

Maestra: ¿Entonces ?

Diego: (Excitado por el descubrimiento) Miren: aquí (señala ELEFANTE en la tarjeta que dice EL ELEFANTE TIENE COLMILLOS Y TROMPA LARGA) dice igual que aquí... (señala ELEFANTE en la otra tarjeta) ¡Dice “elefante” en las dos !

Maestra: ¿Y por qué no serán iguales todas las letras de las dos tarjetas ?

Santiago: Porque aquí (ELEFANTE) dice “elefante” y aquí. (EL ELEFANTE TIENE COLMILLOS Y TROMPA LARGA) dice algo del elefante. Pero no sé qué dice.

Maestra: ¡Tan chiquitos y ya leen tanto ! Es verdad. Aquí dice “El elefante tiene colmillos y trompa larga”.

Clarita: ¡Claro ! Y aquí (ELEFANTE) dice “elefante” nomás.

SITUACIÓN 2

Esta situación corresponde a un proyecto coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo en la escuela Joaquín V. González en la ciudad de La Plata, y consta en el libro de Orientaciones para el Docente (Molinari, 1995) que acompaña al Multilibro de Inicial (Kaufman 1995). El registro corresponde a una clase en la que los niños de cinco años exploran nuevos textos que la maestra pone a su disposición en la biblioteca de la sala (materiales que serán luego utilizados para buscar información sobre animales). La docente se acerca a un grupo de tres niños que están haciendo comentarios en relación a una enciclopedia. Están observando una hoja en la que se presentan imágenes y textos bajo el

título "ANIMALES DEL DESIERTO". El libro es bastante antiguo. La imagen, clásica de las enciclopedias de hace muchos años incluye, al lado de cada animal, un número. En el texto, al lado de cada número aparece el nombre del animal en letras azules y, a continuación, una breve descripción de las características fundamentales de cada uno.

Maestra: ¿Qué dirá en estas hojas ?

Teo: De animales... bichos.

Fidel: Caracol, el número diez (señalando la imagen del caracol y el número que aparece al lado).

Mora: El siete... el cuatro... (señala los números en la imagen).

Fidel: El ocho...

(Los tres continúan nombrando y señalando los números y las imágenes)

Maestra : ¿Y por qué estarán los números ?

Fidel: Yo sé. Por quién se inventó primero. Si estuvieran los dinosaurios, tendrían que haber puesto el "uno" para los dinosaurios.

Maestra: ¿Están de acuerdo, ustedes, los números acá indican quiénes se "inventaron" primero ?

(Teo y Mora no escuchan. Siguen señalando las imágenes y los números)

Fidel: Sí, el hombre tendría que estar segundo...

Maestra: Miren acá (señala en el texto los números de las referencias), acá hay otros números. Uno, dos... (señalándolos).

Teo: Pero debe decir todo... por ejemplo, el cuatro (refiriéndose al número en el texto) debe decir de este número cuatro (señalando el 4 al lado de la imagen del coyote)... explica. El cuatro explica todo del lobo.

Fidel: Sí pero... éste nació primero (señalando el número 1) y... (duda) después explican todo. Después éste es el once (señala el 11 al lado de un lagarto) y lo explica (señala el 11 en el texto).

Maestra: ¿Qué cosas explica ?

Mora: Cómo caminan.

Fidel: Cómo nacen los animales.

Mora: Cómo hacen para buscar la comida.

Maestra: ¿Y por qué estas letras serán más grandes ? (señalando el título "LOS ANIMALES DEL DESIERTO")

Fidel: Porque ahí es más o menos el título.

Teo: Es para que se vea bien... es para que... así de así... (indicando con sus manos una separación entre el título y el resto del texto). Acá (señala título), "porjemplo", no se puede confundir con todo lo que te explica (señala el texto).

(En otros momentos de la exploración los niños intentan "leer" los nombres de los animales escritos en color azul, en función de tomar en cuenta las imágenes y algunas letras conocidas de los textos. Así se enteran, por ejemplo, que el lobo mentado por Teo era, en realidad, un coyote).

SITUACIÓN 3

Una docente de primer grado decide, a poco tiempo de comenzar las clases, iniciar un

proyecto de periódico mural que compartirán con segundo y tercer grado, para lo cual solicita a sus alumnos que lleven diarios a la escuela a fin de explorarlos. En la clase que vamos a transcribir, la maestra se dirige a una mesa en la que cuatro niños están mirando la parte deportiva de un periódico. En la primera página hay una gran foto en color en la que un jugador de River pateó un gol. El partido se había jugado entre River y Racing y el resultado había sido favorable para el primer equipo : 2 goles contra 1.

Maestra: ¿Qué están mirando ?

Luis: (Sonriente) Un gol de River.

Maestra: ¿Vos sos de River ?

Luis: (Asiente con la cabeza).

Fabio: Y yo soy de Boca...

Luis: ¡Ja ! Y siempre pierde... Lo van a tener que echar al Bambino (se trata del director técnico).

Maestra: ¿Y River ganó o perdió ayer ?

Luis: No sé... Es lo que estábamos mirando.

Fabio: Yo digo que perdió... (En realidad no parece saber cómo terminó el partido. Se trataría más bien de una expresión de deseo, ya que River es el ancestral rival de su equipo, Boca).

Rodrigo: Yo oí que ganó...

Maestra: Traten de ver si lo pueden leer en el diario... Yo me voy un ratito a ver a los nenes de esa mesa y después vuelvo (se retira a trabajar con el otro grupo).

Luis: A ver... No entiendo nada... (Mira desorientado la primera página. Sobre la foto aparece el siguiente titular : "Negocio redondo").

Nacho: (Da vuelta la página. Hay otras dos fotos del partido y un título que dice "Otra vez River mira desde lo más alto" escrito con tipografía mayúscula-minúscula). Mirá, acá sigue (revisa atentamente la página). Tiene que haber un cuadrado... Siempre hay unos cuadrillos con los goles...

Luis: (Excitado) ¡Aquí ! Aquí tiene que decir (efectivamente señala un cuadro en el que aparecen los nombres de los dos equipos y sus puntajes seguido por los nombres de los jugadores y las calificaciones que el crítico deportivo habría adjudicado a cada uno).

Racing 1 River 2

Ignacio González 5

Mauro Navas 5

Carlos Galván 7

7 Germán Burgos

6 Hernán Díaz

6 Celso Ayala

(La tabla continúa del mismo modo con todos los jugadores y otras informaciones sobre el partido).

Fabio: ¿Aquí dice River ? (señala Racing 1). Entonces perdió... (sonríe ilusionado).

Nacho: Los dos empiezan con la misma... (se refiere a la inicial de los nombres de los equipos).

Luis: Sí. Pero si River ganó tiene que ser éste que dice 2, porque éste (señala Racing) tiene sólo 1.

Rodrigo: A mí me parece que había ganado. (No parece muy interesado).

Nacho: Sí, Luis, él tiene razón, porque aquí (Racing) no puede decir "River" porque ésta (señala la a) es la "a" y en River no va....

Maestra (regresando): ¿Y ? ¿River ganó o perdió ?

Luis (contento): Para mí que ganó porque "River" no puede tener una "a"... Entonces aquí (señala River 2) tiene que decir "River" y tiene dos goles así que... ¡ganamos !

SITUACIÓN 4

La situación que se transcribe a continuación tuvo lugar en Brasil, hace aproximadamente ocho años, en la Escola da Vila de Sao Paulo. En ella participaron varios niños de cinco años. Fue grabada en un video que tuve oportunidad de presenciar. No recuerdo todos los detalles pero sí una parte que me parece muy ilustrativa de estas "lecturas no convencionales".

La maestra había acordado previamente con sus alumnos una planificación de los cuentos que iba a leerles cada día de la semana y había confeccionado un cuadro de dos columnas. En la primera figuraban los días de la semana y en la segunda, al lado de cada día, el título del libro que habían seleccionado.

El día miércoles la maestra preguntó a sus alumnos qué cuento debía leerles. Los chiquitos fueron al cuadro que estaba en la pared y comenzaron a señalar los días haciendo coincidir la escritura de cada uno con el nombre que iban diciendo (lunes, martes, miércoles). Cuando llegaron al que correspondía a la fecha buscada, se centraron en la escritura contigua (el nombre del cuento que allí estaba escrito). Hubo una discusión ya que algunos opinaban que era uno y otros manifestaban que se trataba de otro de los cuentos que escucharían en la semana. Finalmente, en función de alguna letra conocida y de la longitud de la escritura, hubo acuerdo en que se trataba del que efectivamente estaba escrito. Para cerciorarse fueron a la biblioteca a buscar el que había resultado "votado" por todos (los niños conocen los cuentos de la biblioteca por el color, las imágenes, etc., de modo que no les resultó difícil encontrarlo), lo llevaron hasta donde estaba el cuadro y constataron que el título coincidía con la escritura que aparecía en el casillero correspondiente al cuento que la maestra debía leerles ese día. Con gran satisfacción se lo llevaron para disfrutar de la lectura.

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS

Un aspecto importante de las prácticas de lectura que se realizan fuera del marco escolar es que siempre están guiadas por algún propósito, razón por la cual las aproximaciones a los distintos textos en diferentes ocasiones no son iguales. No leemos del mismo modo una noticia que un poema. No demoramos el mismo tiempo en leer las noticias del periódico que un texto científico. Y todas esas lecturas son adecuadas. Isabel Solé señala : "Los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias en cada caso" (1993).

Claudia Molinari (op.cit.) puntualiza, siguiendo a la misma autora, y desde una gran variedad de propósitos, algunos que es útil tomar en cuenta a la hora de pensar situaciones de lectura con los niños:

“Leer para obtener una información de carácter general, cuya finalidad es obtener una “impresión global” a través de considerar algunas de las ideas e índices textuales ;

. leer para obtener una información precisa, donde el propósito es localizar desde el inicio algo determinado, descartando lo que sobra, identificando lo que se busca, y procediendo después a leer esto último minuciosamente.

. leer para seguir instrucciones, es decir , leer para realizar alguna acción , donde es necesario un control constante de la comprensión sobre cada uno de los párrafos del texto;

. leer para comunicar un texto a otros, donde se justifica la lectura en voz alta ante un auditorio que sólo por ese medio puede tener acceso al escrito y en donde el cuidado por la entonación, pausas, matices, resulta importante para la comunicación;

. leer por placer, es decir, una lectura que se justifica por sí misma desde el gusto que provoca el hacerlo desde un texto informativo o literario.

Podríamos agregar por último otro propósito que, si bien no es frecuente desde las propuestas de enseñanza, resulta indispensable para aprender a producir: leer para escribir. Se trata de leer para saber cómo escritores “expertos” escriben sus textos, extraer esta información y ponerla al servicio de la propia producción.”

En nuestras experiencias didácticas se contemplan estos propósitos cuando se trata de planificar proyectos y actividades. Se trata de dos tipos de situaciones pedagógicas diferentes y creo que es importante acceder a una caracterización de ambas aunque sólo sea someramente.

“Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo .” (Castedo, 1994). Los textos que se encararan están siempre incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales, implican contacto y exploración de modelos textuales y las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos. Los proyectos se desarrollan en el tiempo y tienen una duración variable.

El docente acuerda con los niños la propuesta y tanto uno como otros se comprometen en el trabajo a realizar.

Las actividades se diferencian de los proyectos por plantear un trabajo condensado con la lengua escrita que se desarrolla, por lo general, en clases únicas. Son propuestas que suelen iniciarse y culminar en sí mismas, aunque se repitan a lo largo del año (poner el nombre en los trabajos, leer las instrucciones de un juego nuevo, escribir una carta a algún compañerito enfermo, etc.)

El objetivo central de esta ponencia no me permite desplegar las características de los proyectos, que constituyen nuestra modalidad pedagógica central y sobre la que hemos publicado variada bibliografía. (Kaufman y Rodríguez, 1993 ; Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989, Castedo 1995, Lerner, Lorente, Lotito y otros, 1996). Como el tema que nos ocupa es la lectura no convencional, me limitaré a analizar algunas actividades que en algunos casos tienen lugar en forma independiente y en otros pueden constituir momentos de los proyectos.

A continuación intentaré clasificar algunas líneas posibles de actividades de lectura, puntualizando qué tipo de trabajo intelectual realizan los protagonistas en cada una y con qué aspectos de los textos se ponen en contacto . Incluiré en este esbozo las situaciones descritas en el párrafo anterior, describiendo las estrategias puestas en juego por los niños y los propósitos que guiaron sus “lecturas”.

En los últimos años he intentado sistematizar los aspectos comunes de una multiplicidad de

actividades que los maestros del nivel inicial y primer grado proponen a sus alumnos para fomentar el contacto de los chicos con los textos a fin de que “aprendan a leer leyendo”. En esta sistematización he caracterizado tres posibilidades básicas de dicho contacto, pormenorizando qué aspectos de la escritura se abordan de manera privilegiada en cada una, a fin de que los docentes tengan claro, en cada caso, si se están propiciando contactos con el sistema de escritura, con el lenguaje escrito o con ambos.

Estas alternativas se relacionan con las posibilidades más ricas detectadas en los niños pequeños cuando intentaban acceder a la significación de los textos. Desde la perspectiva didáctica el maestro puede plantear variadas situaciones que permitan a sus alumnos :

- a) Anticipar el contenido de un texto acompañado por un contexto gráfico.
- b) Establecer correspondencias entre aspectos notacionales y orales de un texto escrito cuyo contenido se conoce.
- c) Presenciar múltiples actos de lectura.

a) Anticipación del contenido de un texto acompañado por un contexto gráfico.

Muchos docentes del nivel inicial y primer grado conocen las bondades de este tipo de situaciones y ponen a consideración de los niños imágenes acompañadas por una palabra o por una oración, preguntando qué les parece que podrá decir allí (tal como lo hiciera la docente de la situación 1).

Sabemos por datos aportados por las investigaciones de Ferreiro que, en un primer momento, los niños anticipan los textos en función exclusiva del contexto (si en la imagen aparece un gato, consideran que en el texto dice “gato”, independientemente de que la escritura sea breve o extensa y sin tomar en cuenta cuáles son las letras incluidas). En determinado momento los chiquitos comienzan a considerar datos cuantitativos (tal como lo hiciera Santiago en la situación 1 : “tiene muchas para que diga elefante”) o bien cualitativos (“la e de elefante”).

Más adelante, cuando su dominio del sistema de escritura sea mayor, los niños podrán prescindir un poco más del contexto gráfico.

Esta línea de trabajo está encarnada en las situaciones 1, 2 y 3. Las imágenes de los elefantes en las tarjetas de la primera situación, los animales de la enciclopedia y la foto de la sección deportiva del diario brindaban pistas gráficas para que los niños anticiparan el contenido de los textos.

Analizaremos cada una de las tres situaciones.

Veamos la SITUACIÓN 1. En ese caso, los niños intentaron leer las tarjetas de los elefantes. Es evidente que el contexto gráfico (la imagen) brindó una pista clara para que los niños anticiparan que allí iban a encontrar el nombre del animal. Como señalamos anteriormente, Santiago no tomó en consideración solamente dicho contexto sino que se centró en el texto buscando índices, cuantitativos en este caso, que le permitieron rechazar la hipótesis inicial de sus compañeros (“es muy largo. Tiene muchas para que diga elefante”). El trabajo que realizan luego en conjunto incluye la identificación que hace Diego de la palabra elefante en ambas tarjetas, lo que los conduce a una conjetura acorde con las características de nuestro sistema de escritura : en la tarjeta más larga “dice algo del elefante”, es decir, dice algo más que elefante y ese algo más debe ser algo relacionado con él. No está mal para niños de cinco años...

¿En esta situación los niños exploraron aspectos del sistema de escritura, del lenguaje escrito o de ambos? Evidentemente sólo se pusieron en contacto con el sistema, ya que allí no había ningún texto completo que tuviera características de algún género particular. En este caso, con este tipo de material, los niños se centran en indagar cuestiones vinculadas con el sistema de escritura, no con el lenguaje escrito. En lo que se refiere a los propósitos, está claro que en situaciones en las que no hay contacto con el lenguaje escrito propiamente dicho no habrá una intencionalidad del tipo de las descritas por Isabel Solé. En este caso, la docente había propuesto la situación sólo para centrar el trabajo de los niños en el sistema

de escritura. Creemos que las situaciones siguientes son más ricas, ya que en ellas pueden identificarse claramente los propósitos que guían los actos lectores y, además, proporcionan la alternativa simultánea de trabajar con el lenguaje escrito.

Pasemos a interpretar la SITUACIÓN 2. Como otros textos informativos, esta nota de enciclopedia presenta claves explícitas para localizar y jerarquizar la información. Las referencias numéricas organizan aquí las descripciones, vinculándolas con las imágenes correspondientes.

En este fragmento de registro podemos analizar los comentarios en cuanto a la diversidad de significado que se le asignan a estas referencias. Para Fidel la numeración indica el orden de aparición de los seres en el mundo, el orden en que se “inventaron” (el “1” para los dinosaurios, el “2” para el hombre). Posteriormente esta idea se concilia con las informaciones que aportan la maestra y su compañero. Ella señala la numeración en el texto y Teo consigna el sentido de la misma (“el cuatro explica todo del lobo”).

Las inferencias que realizan acerca del contenido de los textos referenciales no son disparatadas. Si bien el verbo “explicar” no es el adecuado, cuando ejemplifican queda claro que aluden a características de los textos descriptivos, típicos de las enciclopedias: no anticipan historias sobre los animales sino “como nacen, como hacen para buscar comida”.

También queda claro que la tipografía y la disposición espacial se constituyen para estos niños en observables que les permiten identificar títulos diferenciados del resto del texto.

En este caso los alumnos se pusieron en contacto con aspectos del lenguaje escrito (datos como las referencias en este tipo de texto, el título, la anticipación de textos de tipo descriptivo, etc.) y también del sistema de escritura al intentar leer los nombres de los animales.

Si revisamos la SITUACIÓN 3 surge, con intensidad, la importancia del propósito que guió la lectura: saber quién había ganado el partido el día anterior, a partir de una foto que despertó su interés (contexto gráfico). Uno de los niños conocía una clave gráfica en la que podían buscar la información: sabía que esos datos vienen en un cuadro separado del texto. Realizaron una revisión interesante del cuadro, a fin de confirmar si, efectivamente, River había ganado o no. Por fin lograron tener certeza de que eso era así, descartando la escritura de Racing porque la a no podía ir en la escritura de “River”.

En este caso, ciertos conocimientos sobre aspectos de diagramación de ese tipo de texto, unido a algunos datos sobre letras conocidas les permitieron obtener del periódico - y con total independencia de los adultos - la información que querían conocer.

b) Establecimiento de correspondencias entre aspectos notacionales y orales de un texto cuyo contenido se conoce.

Esta es una línea muy interesante de trabajo, a pesar de lo cual no es muy explorada ni explotada por muchos maestros. Vimos ya un ejemplo de este tipo de labor en la lectura del cuadro de planificación de los cuentos (SITUACIÓN 4): los niños conocían los títulos y debían ponerlos en correspondencia con las escrituras que aparecían en la segunda columna, al lado de los nombres de cada día, para saber cuál era el que la maestra leería ese día.

Si analizamos el desarrollo de esta situación podemos advertir que los niños logran decidir con autonomía cuál era el cuento que su maestra debía leerles ese día. Entonces, ¿leyeron el cuadro o no? Claro que sí. A pesar de no leer de manera convencional nadie hubiera podido engañarlos: ellos pusieron en juego estrategias que les permitieron coordinar informaciones del cuadro con otras informaciones contextuales (el conocimiento del orden de los días de la semana y los nombres de los cinco cuentos que la docente iba a leerles), como así también la posibilidad de identificar algunas letras y de relacionar la longitud de las escrituras con longitud de los títulos y llegaron así a la “lectura” correcta, corroborada por la comparación entre el título del libro y la escritura del cartel.

Si bien el ejemplo desplegado se refiere a la lectura de un cuadro de planificación de lectura, esta alternativa didáctica permite a los docentes trabajar simultáneamente aspectos del lenguaje escrito y del sistema de escritura si la actividad se realiza con otro material. Por ejemplo, el docente puede repartir entre los niños copias de una estrofa de una poesía o de una canción conocidas, informando acerca del contenido y pidiéndoles que discutan entre ellos (pequeños grupos de tres o cuatro niños o bien en parejas) a fin de responder algunas preguntas : qué dirá en el primer verso o bien identificar alguna palabra. Tal sería el caso con esta estrofa de María Elena Walsh:

“OSÍAS, EL OSITO EN MAMELUCO,
PASEABA POR LA CALLE CHACABUCO,
MIRANDO LAS VIDRIERAS DE REOJO
SIN ALCANCÍA PERO CON ANTOJO.”

Una vez que todos sepan cuál es el contenido del texto, la maestra puede preguntar dónde dice “Osías”, dónde “osito”, por qué creen que ambas escrituras empiezan con la misma letra, por qué no se escribirá ocupando todo el renglón, puede hacer una centración en las palabras que riman (mameluco/Chacabuco y reajo/antojo) y ver si es observable para los chicos que cuando dos palabras suenan igual se escriben igual, además de charlar acerca de qué querrá decir “sin alcancía pero con antojo”... Como el lector puede advertir, las posibilidades de este tipo de situación son múltiples.

c) Lecturas del maestro.

En las salas del nivel inicial y aulas de primer grado los maestros dedican varias sesiones semanales a leer cuentos a sus alumnos. El objetivo consciente más generalizado suele ser “entretener a los niños” o “hacerles conocer historias interesantes”. No todos los docentes advierten que cuando leen textos a los niños les están proporcionando un contacto privilegiado con el lenguaje escrito. Cuando les leen un cuento no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos...

Este tipo de comentario tiene valor para cualquier texto que los docentes lean a sus alumnos. Los maestros, funcionando como intermediarios, podrán poner a sus niños en contacto con textos periodísticos, instruccionales, publicitarios, epistolares, científicos y otros desde muy temprano. Cada niño, en la medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer.

Cabe consignar que, en esta alternativa, los alumnos no exploran aspectos del sistema de escritura. Pero sí podrán internarse en el lenguaje escrito acunados por la voz de un buen lector.

Emilia Ferreiro propone en un texto reciente denominar interpretación al acto que transforma las marcas en objetos lingüísticos y llamar intérprete al sujeto que realiza el acto de interpretación. Y luego agrega que cuando este acto se realiza por y para un otro (concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete) el intérprete se convierte en interpretante. “¿Cómo se pasa de la escritura-conjunto-de-marcas a la escritura-objeto-simbólico ? A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico (...) El interpretante-lector es un ilusionista que saca, de ese sombrero mágico que es su boca, los más insospechados objetos-palabras, en un despliegue de sorpresas que parece infinito.” (Ferreiro, 1996).

Considero que este placer de ser introducido en un texto por un otro que nos lleva amorosamente de la mano no debe interrumpirse cuando el niño se convierte en intérprete. Hay muchos niños a los que les cuesta leer o no les gusta hacerlo. El maestro-interpretante permitirá con sus lecturas que esos alumnos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Tal

vez ese contacto los conduzca, casi sin darse cuenta, a que un día se instalen en un lugar cómodo, tomen un libro en sus manos y comiencen ellos mismos a sacar tesoros de la galera.

Cabe consignar que las tres posibilidades de contacto con el sistema de escritura y el lenguaje escrito, consideradas aquí en los ítems a, b y c, han sido expuestas en forma separada sólo a los fines de su esclarecimiento teórico. Es importante destacar que esto no coincide con la realidad de las actividades que llevamos a la práctica. De hecho, en la situación 4 los niños tuvieron la posibilidad de leer el cuadro por sus propios medios y luego disfrutaron de la lectura del cuento.

CONCLUSIONES

Me interesaría compartir con el lector algunas reflexiones acerca de mi propia práctica que me permitirán arribar al término de esta ponencia colocando el tema en el plano didáctico. Tal vez lo que aquí voy a plantear suene banal, pero creo que reviste una decisiva importancia en el terreno práctico de la situación escolar.

Desde el inicio de nuestras experiencias didácticas tuvimos clara conciencia de la importancia de los saberes infantiles. Una perspectiva pedagógica constructivista no puede soslayar de la escena pedagógica el protagonismo del aprendiz, pero no descuidará el rol del maestro que debe proponer situaciones óptimas de encuentro entre las ideas del alumno y el saber a enseñar.

Al comienzo animábamos a nuestros alumnos a que aprendieran a escribir escribiendo con expresiones como ésta: "Escriban como puedan, como ustedes crean que va". Y si con eso no alcanzaba para que se atreviera agregábamos : "vos podés" o bien "vos sabés".

Actualmente estoy dudando de las bondades de ese tipo de manifestación. El contrato didáctico con los alumnos debe ser lineal y transparente. Cuando los chiquitos dicen que "no saben escribir" no tiene sentido contradecirlos insistiendo en que sí saben hacerlo, porque lo que ellos están expresando es que no saben escribir convencionalmente, que es la única modalidad que la sociedad acepta como "escritura válida". ¿Qué hacer, entonces ? Responderles con la verdad. Coincidir con ellos en que no saben escribir "como los grandes", pero informarles que los niños van escribiendo de diferentes maneras hasta que llegan a escribir como su maestra. Y que, justamente, en ese camino van construyendo su aprendizaje. Ahora bien : es importante que el docente esté convencido de que esas escrituras son legales, son importantes y constituyen pasos necesarios de la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

El aprendizaje de las prácticas lectoras responde al mismo principio. Los niños van leyendo "a su manera", en realidad "a sus maneras", en los distintos momentos del inicio de su aprendizaje, hasta que logran hacerlo de manera convencional. Las investigaciones psicológicas nos aportaron mucha información acerca de los saberes infantiles. Pero fue la investigación didáctica la que nos permitió, compartiendo con los alumnos la importancia de esas prácticas lectoras y sin descuidar el valor social de la lectura, propiciar situaciones de aula que les posibilitaran la alternativa de ir ensayando variadas estrategias tendientes a acceder a la re-construcción del significado de los textos. Porque leer es, justamente, eso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

* - Benveniste Claire-Blanche (1992) : La escritura del lenguaje dominguero, en E.Ferreiro y M.Gómez Palacio (comps) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, México.

* Castedo Mirta (1995) : "Construcción de lectores y escritores", en Lectura y Vida, Año 16 No.3, Buenos Aires.

* Ferreiro Emilia y Ana Teberosky (1979) : Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI, México.

* Ferreiro E. (1986) : Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

- *
 Ferreiro E. (1991) : "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis", en Goodman Yetta (comp) Los niños construyen su lectoescritura, Aique, Buenos Aires.
 *
- Ferreiro E. (1996) : "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner, Piaget-Vygotsky : contribuciones para replantear el debate, Paidós, Buenos Aires.
 *
- Goodman Kenneth (1982) : "El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro y Gómez Palacio (comps.) (op. cit.).
 *
- Kaufman Ana María y Margarita Gómez Palacio (1982) : Implementación en el aula de nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura, SEP-OEA, México.
 *
- Kaufman A.M., M.Castedo, C. Molinari y L. Teruggi (1989) : Alfabetización de niños : construcción e intercambio, Aique, Buenos Aires.
 *
- Kaufman A.M. y M.E. Rodríguez (1993) : La escuela y los textos, Santillana, Buenos Aires.
 *
- Kaufman A.M. (1995) : El Multilibro de Inicial, Santillana, Buenos Aires.
 *
- Lerner Delia, Caneschi G. y otros (1982) : "La lengua escrita : proceso de construcción y aprendizaje en el aula", en Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura, Ministerio de Educación-OEA, Caracas.
 *
- Lerner Delia (1985) : "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión : un enfoque psicogenético, en Lectura y Vida, Año 6 N° 4, Buenos Aires.
 *
- Lerner Delia, Lorente E., Lotito E. y otros (1996) : Actualización Curricular. Lengua. Primer Ciclo. Documento de trabajo N° 2, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires.
 *
- Mérega Herminia (1989) : Lecto-escritura inicial. Una entrevista a Ana María Kaufman. Santillana, Buenos Aires.
 *
- Molinari Claudia (1995) : Orientaciones para el docente del Multilibro de Inicial. Santillana, Buenos Aires.
 *
- Nemirovsky Myriam (1995) : "Leer no es lo inverso de escribir", en Teberosky y Tolchinsky , Más allá de la alfabetización, Santillana, Buenos Aires.
 *
- Solé Isabel (1993) : Estrategias de lectura, Barcelona, Grao.
 *
- Teberosky Ana (1982) : "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Ferreiro E. y M.Gómez Palacio (comps) (op. cit.)
 *
- Teberosky Ana (1992) Aprendiendo a escribir, ICE-HORSORI, Barcelona.
 *
- Tolchinsky Landsmann Liliana (1993) Aprendizaje del lenguaje escrito, ANTHROPOS, Barcelona.