

Beatriz María Suriani

Alfabetización en lengua

en el diseño curricular de jardín de infantes
de San Luis, Argentina, vigente desde 2019:
sentido y perspectivas

Alfabetización en lengua en el diseño curricular
de jardín de infantes de San Luis, Argentina,
vigente desde 2019: sentido y perspectivas

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores



Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com



Beatriz María Suriani

**Alfabetización en lengua en el diseño curricular
de jardín de infantes de San Luis, Argentina,
vigente desde 2019: sentido y perspectivas**



Suriani, Beatriz María

Alfabetización en lengua en el diseño curricular de jardín de infantes de San Luis, Argentina, vigente desde 2019: sentido y perspectivas / Beatriz María Suriani - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-415-9

1. Alfabetización. 2. Jardín de Infantes. I. Título.

CDD 372.6

Nueva Editorial Universitaria

Coordinador General:

Esp. Mariano Pérez

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG Nora Aguirre

ISBN 978-987-733-415-9

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2024 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	---

Capítulo I

Marcos de referencia del objeto de estudio

I.1.Consideraciones preliminares.....	13
I. 2.Fundamentación.....	14
I.3.Objetivos	16
I. 4.Metodología.....	16
I.5.Consideraciones finales.....	18

Capítulo II

Encuadre teórico para el abordaje del Diseño Curricular

II. 1.Consideraciones preliminares.....	19
II. 2.Componentes paratextuales de los libros de estudio y materiales pedagógicos.....	20
II. 3.Categorías del análisis del discurso para el estudio documental.....	21
II.4. Consideraciones finales.....	27

Capítulo III

Alfabetización en lengua

III.1.Consideraciones preliminares.....	28
III.2.Sentido	29
III.3.Perspectivas actuales.....	32
III.3.1 <i>Whole language</i>	34
III.3.2Conciencia fonológica.....	36
III.3.3 Psicogénesis.....	39
III.3.4 Lectura crítica.....	43
III.4.Consideraciones finales.....	44

Capítulo IV

Análisis del Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis 2019

IV.1.Consideraciones preliminares.....	46
IV.2.Contexto de producción y recepción.....	47
IV.3.Estructura organizativa.....	48
IV.4.Sentido de la alfabetización en lengua.....	52
IV.5.Perspectivas sobre la alfabetización en el apartado de Lengua.....	57
IV.6.Consideraciones finales.....	65

CONCLUSIÓN	67
-------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
---	----

INTRODUCCIÓN

Explicitar los contenidos involucrados en las prácticas de lectura y escritura es entonces una responsabilidad ineludible de quienes elaboran documentos curriculares. Al explicitarlos, se hará posible aminorar la incertidumbre que experimentan los docentes ante la perspectiva de dedicar mucho tiempo escolar a ejercer esas prácticas, porque es ese despliegue el que puede permitirles aprehender cuáles son los conocimientos que se movilizan al ejercerlas, qué contenidos pueden aprender sus alumnos mientras actúan como lectores y escritores. (Lerner, 2001, p. 96)

En el presente estudio se indaga en torno al tratamiento de la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis publicado en 2019. Esto supone primeramente esclarecer el marco teórico seleccionado para el análisis documental y determinar la concepción actual de la alfabetización en lengua, desde el sentido y las perspectivas teóricas que la sustentan.

Ahora bien, para delimitar la problemática propuesta, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional vigente 26206/06, se concibe a la Educación Inicial como “...una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive” (Art. 18). Corresponde entonces al primer nivel educativo, que abarca el Jardín Maternal para los niños de 0 a 3 años y el Jardín de Infantes desde los 3 a 5 años. En un primer momento dicha Ley establecía la obligatoriedad a partir de los 5 años; luego, especialmente por cuestiones relacionadas con dar respuesta a las demandas de los sectores sociales más desfavorecidos, se incluyó a la sala de 4, a través de la Ley 27045/14 que modificó el Art. 16 de la Ley de Educación Nacional. Así, se extiende la obligatoriedad escolar en todo el país desde los 4 años hasta la finalización del Nivel Secundario, lo que suscitó un notable aumento de la matrícula, sumado a la necesidad de una mayor inversión en infraestructura, recursos humanos y materiales. En este contexto, el Nivel Inicial, anteriormente relegado a cuestiones más asistenciales y lúdicas o preparatorias, pasó a cobrar un rol protagónico en la agenda educativa:

Este mismo hecho lleva, progresivamente, a abandonar el término “educación pre-escolar” sobre la base de que tanto el Maternal como el Jardín de Infantes son genuinas escuelas infantiles; por tanto no son paso previo a nada. Cada día crece la idea de que no constituyen una antesala que justifique el prefijo “pre”, y se sostiene que se trata de un nivel con características específicas, algo que no es ajeno al resto de los niveles. (González Cuberes, 2008, p. 23)

En función de lo expuesto, el Nivel Inicial se constituye en el eslabón académico fundante del aprendizaje dentro del Sistema Educativo, en el que, según lo prescripto por la Ley de Educación 26206/06, se destaca el acceso a la alfabetización en lengua como contenido nodal y transversal, por sus implicancias en la formación de los ciudadanos y en la difusión de los saberes de una sociedad: “...la importancia de fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Art.11.1).

En el caso específico de este estudio –la alfabetización en lengua– la lengua resulta central para la conformación de la identidad individual y la vida en sociedad, en tanto actividad humana mediadora de todas las demás: “...el lenguaje es la habilidad que permite el acceso a la comunicación interpersonal, al conocimiento del mundo, al desarrollo del pensamiento, al despliegue de las habilidades sociales, y actúa también como regulador de las emociones y la conducta” (Maggio, 2020, p. 22). Esta concepción trasciende la idea del lenguaje como herramienta de comunicación y resulta más abarcativa porque involucra al sujeto de forma integral, ya que a través de las instancias de interacción comunicativa se van configurando sus pensamientos, acciones, ámbitos de pertenencia, posicionamientos, a la vez que se acrecienta su acervo simbólico y sociocultural. Asimismo, aquí se pone en juego una multiplicidad de procesos de construcción de significados; en tanto múltiples son también las esferas de la praxis humana en las que estos circulan (Bajtín, 1985).

Esta noción se amplía con los aportes de Halliday (1982), quien sostiene que todo código presenta tres características constitutivas: su diversidad, que está asociada a diferentes tonos, modismos y léxicos; su plasticidad, en tanto los usos lingüísticos se adaptan al contexto; su carácter histórico, porque las formas del lenguaje varían según la época y el marco sociocultural: “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio (...) en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que

derivan su significado las cosas que se dicen” (Halliday, 1982, p. 42). Al respecto, siguiendo a este autor, la lengua cumple una función predominantemente social, que se corresponde con lo instrumental, para satisfacer necesidades y deseos; regulativa, relativa al control del comportamiento de los otros y de sí mismo; interaccional, referente a las pautas de definición de roles respecto del entorno; personal, a través de la expresión de la propia individualidad y personalidad, sentimientos y opiniones; imaginativa, que atiende a la fantasía y la creación y recreación de mundos íntimos; heurística, mediante la exploración del medio, la indagación, la recepción y comprensión del conocimiento; informativa, alusiva a la comunicación de algo a alguien.

En relación con el posicionamiento arriba adoptado, desde las investigaciones realizadas en las últimas décadas y la Ley de Educación vigente, se concibe a la alfabetización en un sentido amplio, como acceso a la cultura escrita que, al decir de Ferreiro (2001), se inicia antes de la escolaridad y se prolonga durante toda la vida. Según los postulados de la Cátedra Nacional de Alfabetización en Nivel Inicial, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación (2012, p.6), la alfabetización se entiende como un proceso que comprende:

...las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente. Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

La segunda parte del estudio se refiere al abordaje del Diseño Curricular, vinculado al complejo mecanismo de mediaciones relativo a la producción, delimitación y selección de los conocimientos que intervienen en la enseñanza. Estas mediaciones dependen de “campos sociales”, definidos por Bourdieu (1988) como “...espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p.108). Entre estos campos sobresale el cultural, conformado por las universidades y los centros de investigación, encargados de delimitar los conocimientos constitutivos de la disciplina escolar; el del Estado, que a través del currículum oficial determina la selección y organización de los contenidos por

enseñar; el del mercado, con la industria editorial como agente económico encargado de la divulgación de los conocimientos socialmente válidos transmisibles en la escuela.

Así, el Diseño Curricular se constituye en un documento de prescripción oficial situado en un segundo nivel de concreción curricular –el primero atañe a los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* estipulados por la Ley de Educación actual–, que se corresponde con un tipo de “texto directivo”, cuya función principal es “comandar” (Ciapuscio, 1994). Se trata de un tipo textual que contiene los siguientes rasgos: “(i) dirigido sobre todo a actividades prácticas concretas del receptor (ii) comunicación institucional (iii) comunicación diádica (iv) asimétrica (v) comunicación escrita” (Ciapuscio, 1994, p. 112). En tal sentido, es un material que brinda una base regulatoria y normativa por medio de la cual se establecen los conocimientos socialmente aceptados como legítimos, en un determinado marco político, histórico y sociocultural.

En suma, el Diseño obedece a la selección, organización y secuenciación de los contenidos que deben ser enseñados y evaluados, según la estructura del Sistema Educativo y de acuerdo con especificaciones y adecuaciones propias de las disposiciones, características y necesidades de cada jurisdicción. Cabe aclarar que los diseños de las provincias respetan criterios centrales con el fin de que sean compatibles en las diversas zonas del país:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1995, pp. 59-60)

El material empírico objeto de análisis requiere indagar en torno a sus componentes organizativos y sustentos teóricos de base para, posteriormente, reconocer el sentido que adquiere la alfabetización en lengua en el Diseño y las perspectivas sobre esta presentes en el apartado de Lengua, desde el abordaje del objeto de estudio lengua en general y alfabetización inicial en

particular. Finalmente, se pretende arribar a una serie de conclusiones que compendian los resultados del recorrido trazado.

De acuerdo con lo planteado, conviene precisar la noción de sentido y perspectiva. El término sentido puede adquirir múltiples acepciones, según la esfera de la comunicación o el marco teórico que lo delimita:

Muchas veces la palabra “sentido” remite no más a los motivos inmediatos de las acciones (“¿qué sentido tiene que no vengas al cine?”) o a “efectos de sentido” particulares (“lo dijo en un sentido conciliador/ irónico/ figurado/ etc.”). En otras ocasiones se reviste de gravedad ontológica y teleológica: “el sentido de la vida”, “el sentido de la historia”. (Abril, 1995, p. 427)

Siguiendo los objetivos de este trabajo, se recuperan los aportes de dos ramas de las Ciencias del Lenguaje. Desde la semiótica, el sentido es aquello que sustenta la intención subyacente a toda actividad humana, por lo que es intrínseco a lo social: “...el sentido no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; no se trata pues de un ‘objeto’ sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa” (Abril, 1995, p. 427).

Por otra parte, desde los estudios semánticos actuales, afines al enfoque comunicacional, el sentido alude a la significación de un vocablo o enunciado dado por la situación comunicativa en que este se inserta, esto es, en relación con su contexto de producción y recepción:

Es la significación que adquiere una palabra o expresión por el sistema de relaciones que establece con otras palabras y expresiones de la lengua (relación paradigmática) y con el cotexto en que está usada (relación sintagmática). El sentido es así el resultado de las relaciones que se establecen entre expresiones lingüísticas, entre entidades que pertenecen a la lengua. (Marín, 1992, p. 190)

Según estas concepciones, el término significación atañe a un proceso de construcción de sentido, y se distingue de la noción de significado, que alude a la relación referencial –denotativa– entre un significante y los objetos o conceptos de la realidad. Así, mientras este último se refiere al producto de significar, el primero tiene que ver con el sistema de relaciones que una palabra establece con otras palabras de la lengua –según su campo semántico de pertenencia– y con las que la acompañan en un determinado enunciado.

Teniendo en cuenta lo expresado, el sentido se concibe como constitutivo de lo social en una determinada instancia comunicativa regida por una intención, por lo que un término y/o expresión adquiere distintos sentidos según el campo de comunicación, el contexto y la época.

En este trabajo, entonces, el sentido es la significación que adquiere la noción de alfabetización en lengua en las instancias formativas del Nivel Inicial, de acuerdo con un contexto de producción y recepción educativo y dentro de una prescripción oficial vigente, con una finalidad pedagógico-didáctica.

Respecto del término perspectiva, refiere una determinada visión que responde a cierto campo de conocimiento. En el *Diccionario de la Lengua Española* (s/f) se destacan dos acepciones coincidentes con el interés de este trabajo: “Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”. “Visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente, de cualquier hecho o fenómeno”.

En este estudio, al estar centrado en la alfabetización inicial en lengua, la palabra perspectiva remite a enfoques que responden a determinados puntos de vista para comprender y explicar el proceso de adquisición de la lectura y escritura en el Nivel Inicial.

La elección del Diseño radica en que se trata del primer documento oficial del Nivel Inicial de San Luis aprobado por la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación, hasta el 2024 inclusive; fecha en la que se requiere su revisión para una nueva presentación. En tal sentido, esta indagación puede brindar algunos lineamientos tendientes a la mejora de la propuesta de lengua y/o bien esclarecer algunas cuestiones que resultan centrales al momento de sentar las bases de la alfabetización inicial en lengua a nivel curricular.

Asimismo, si bien es un documento vigente en las escuelas de San Luis, no ha tenido una amplia difusión, debido a su reciente producción, sumado a los emergentes de público conocimiento suscitados por la Pandemia COVID-19. Cabe destacar que esto último impidió la concreción de mayores instancias de divulgación y capacitación docente, junto a la producción de posible material complementario –sugerencias metodológicas, estrategias didácticas, propuestas de trabajo para llevar al aula, entre otras– que favorezcan su implementación de forma efectiva.

De lo expuesto se destaca la importancia de estudiar el sentido que adquiere la alfabetización en lengua en el mencionado Diseño, sistematizar el debate actual en torno a las perspectivas de alfabetización en lengua e identificar cuáles se evidencian en el apartado disciplinar del

documento, a los fines de establecer un marco de referencia que oriente las futuras líneas de acción pedagógico-didácticas.

Capítulo I

MARCOS DE REFERENCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO

Pienso que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución.
(Bourdieu, 2008, pp. 69-70)

I.1.Consideraciones preliminares

La temática “el sentido y las perspectivas sobre la alfabetización en lengua presentes en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis vigente desde 2019” se constituye en un avance en el área elegida, en tanto, de acuerdo con el rastreo efectuado, se trata de un tema escasamente explorado. Al respecto, existe un solo trabajo de aproximación teórica directamente relacionado, que aborda el tratamiento de la lengua escrita en el área de Lengua del mencionado Diseño (Suriani, 2020). En cuanto a otros antecedentes, cabe mencionar el artículo de Suriani (2005), referente a los fundamentos didácticos subyacentes en el currículum de Lengua del Primer Ciclo de EGB. Ambos estudios contribuyen al momento de esclarecer la concepción actual de la lengua escrita como objeto de enseñanza y las implicancias didácticas que se derivan de esta en el marco del proceso de alfabetización en la primera infancia.

También resulta pertinente una tesis que analiza el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Mendoza en relación con las prácticas docentes y el desempeño de los alumnos (Gómez Fornes, 2018); y una ponencia de divulgación científica que estudia el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Río Negro desde la dimensión histórica, política y pedagógica, esta última a la luz del marco teórico actual de la Didáctica de las Ciencias Naturales (Farina y Rassetto, 2021). Se trata de dos investigaciones que brindan algunas precisiones respecto de las características propias de este

material oficial destinado a las escuelas de las provincias y su contexto de producción tanto a nivel local como nacional. Asimismo, explicitan categorías y herramientas metodológicas que contribuyen al análisis documental.

Por último, se destaca el libro de Siciliano y Sorfo (2021), enfocado en la renovación de los diseños curriculares de los distintos niveles del Sistema Educativo, porque desarrolla cuestiones claves, en términos de políticas públicas, que determinan la concreción de este tipo de documentos, sumado a otras variables propias de un determinado momento histórico. En este caso, interesa destacar la inclusión de ciertos lineamientos que, aunque generales, evidencian los principales cambios instaurados en el marco del proceso de actualización de los Diseños del Nivel Inicial, con nuevos contenidos y modos de abordar las áreas disciplinares, de acuerdo con enfoques y determinaciones ministeriales vigentes.

I.2.Fundamentación

El interés por analizar el tratamiento de la alfabetización en lengua –su sentido y perspectivas– en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes 2019 de San Luis obedece a la formación académica, la trayectoria disciplinar y el ámbito de residencia y laboral de la posdoctoranda, que desde 2004 hasta 2014 se ha desempeñado como Docente Auxiliar, primero, y Jefa de Trabajos Prácticos, posteriormente, en la Cátedra de Didáctica de la Lengua del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, y a partir de 2014 es Responsable de la asignatura Lengua oral y escrita y su didáctica del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la mencionada Institución. También ha sido miembro, desde 2003, de Proyectos de Investigación enmarcados en distintas ramas de las Ciencias del Lenguaje, y actualmente se desempeña como Directora del Proyecto de Investigación Consolidado –PROICO 04-0523– “Reconocimientos léxico-pragmáticos en el desarrollo del lenguaje y en las prácticas discursivas” y Directora de la Línea 2, “Prácticas discursivas”, del mencionado Proyecto. En tal sentido, el objeto de estudio resulta, por sus características y finalidad, pertinente para el perfeccionamiento del equipo de Cátedra y la formación de recursos humanos en el marco del Proyecto de Investigación que integra.

Por otra parte, el recorte de estudio se sustenta en que, junto a los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2004), el Diseño Curricular conforma la “materia prima” con la que cuentan los directivos y docentes de las instituciones escolares para organizar su Proyecto Educativo

Institucional –tercer nivel de concreción curricular– y planificar la tarea áulica. Es decir, se constituye en una herramienta necesaria al momento de planificar propuestas y seleccionar textos escolares y otros materiales didácticos, y, además, al tratarse del Jardín de Infantes, debería relacionar e integrar los saberes básicos de una etapa educativa que da cierre a la unidad pedagógica del Nivel Inicial.

En este contexto, el trabajo intenta constituirse en una fuente de referencia o consulta para los directivos de los jardines de infantes y sus docentes en la preparación de las clases, la selección de la bibliografía y la reflexión en torno a las prácticas del lenguaje; asimismo, pretende contribuir con los autores y editores de materiales didácticos, en lo referente a la evaluación, revisión o mejora de sus propuestas sobre alfabetización infantil, y los investigadores que abordan el tratamiento de la alfabetización en lengua en documentos oficiales, libros escolares y otros textos pedagógicos.

También, se orienta a los especialistas del área de lengua de San Luis que estarán abocados a la tarea de revisión y reelaboración del Diseño Curricular a partir de 2024, fecha en la que se exige una nueva presentación al Ministerio de Educación de la Nación para su evaluación, y a aquellos interesados en los supuestos fundantes de la labor alfabetizadora y sus repercusiones en el marco de los documentos curriculares actuales.

En suma, el tratamiento de la lengua escrita en la primera infancia resulta coyuntural en el plano educativo, puesto que se trata de un contenido transversal que incide directamente en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje escolar. De allí la importancia de profundizar en torno al desarrollo de la alfabetización inicial como eje de las políticas públicas, por ser un derecho básico y determinante para una inserción social plena en el marco de la igualdad de oportunidades:

También en lo que respecta a la construcción de lectores estamos, en mi opinión, intentando, como sociedad, como país, atravesar ese desafío: convertir en lectores a los que pueden comprar libros y a los que no pueden; a los que viven en las grandes ciudades, a los que viven en los pueblos pequeños y a los que viven en el campo, en la sierra o en el monte (...) Se trata de un desafío histórico, un imperativo alimentado por la convicción de que leer es, como otros derechos, un derecho de todos. (Andruetto, 2015, p. 144)

I.3.Objetivos

Objetivo general

- Analizar la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes 2019 de San Luis.

Objetivos específicos

- Esclarecer el sentido que se le atribuye a la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes 2019 de San Luis.
- Identificar las perspectivas sobre alfabetización en el apartado de Lengua del Diseño Curricular de Jardín de Infantes 2019 de San Luis.

I.4. Metodología

El universo empírico objeto de análisis es el *Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial*, aprobado por Resolución N° 250 del Ministerio de Educación de la provincia de San Luis en 2019. Su denominación indica que está destinado a los Jardines de Infantes de San Luis. Se propuso su aplicación progresiva a partir de la cohorte 2020 y la posibilidad de articulación con el Nivel Primario.

Se adopta el enfoque de la investigación cualitativa porque resulta afín al abordaje del referido Diseño como fuente documental: “Los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian” (Rapley, 2014, p. 11). Al respecto, el Diseño se constituye en una vía de acceso importante, en el contexto de la significación que adquieren los estudios sobre el currículum, para conocer y valorar la prescripción oficial vigente, esto es, el registro escrito y simbólico que, en este caso, da cuenta del sentido y las perspectivas que rigen la alfabetización inicial en lengua de acuerdo con las políticas públicas educativas.

La herramienta metodológica empleada es el análisis del discurso –en adelante AD– (Lavandera, 1985; van Dijk, 1991; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001; Martínez, 2001; Charaudeau y Maingueneau, 2005; Rueda y Aurora, 2010; Orlandi, 2014, Rapley, 2014), porque actualmente se constituye en uno de los principales insumos de la investigación cualitativa. Dicho análisis requiere de una “destreza artesanal” (Rapley, 2014) por parte del investigador, a través de

una serie de procedimientos que se siguen para la recogida de la información y su esclarecimiento. Las categorías y subcategorías resultantes contribuyen a la sistematización de los datos con el mayor grado de objetividad posible en función de los objetivos propuestos.

Se parte de la premisa de que un texto es una unidad mayor de la que se desprenden unidades menores (Rueda y Aurora, 2010), por lo que, en primer lugar, se considera la organización general del material seleccionado. Al respecto, resulta importante reconocer los componentes paratextuales (Alvarado, 2009) –tales como tapa, índice, prólogo, anexo, entre otros– que estructuran el Diseño, porque orientan al lector para introducirse en su lectura e inciden en la estructura, presentación y disposición del material de estudio.

El discurso se define, siguiendo a van Dijk (1991), como “...una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (p. 20). En este punto conviene hacer una aclaración con respecto a los términos “texto” y “discurso”. Si bien frecuentemente se utilizan como sinónimos, provienen de campos de investigación diferentes: los estudios sobre textos se inscriben en una línea puramente lingüística, que deja de lado los factores socioculturales propios de la lengua en uso; mientras que el discurso es un objeto de estudio interdisciplinario, que recibe los aportes de diversas ramas de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación, y se define en la confluencia de lo lingüístico y las condiciones sociales de producción. A pesar de esta diferenciación, en la actualidad ambos términos pueden recibir una acepción equivalente, debido a que las nuevas perspectivas teóricas se ocupan de los textos reales, en uso: “...se estima insuficiente atender únicamente a los rasgos internos de los textos, argumentando que no se trata de objetos abstractos, aislados del contexto, sino que siempre están incluidos en una determinada situación comunicativa y responden a algún propósito” (Cortés, 2001, p. 119).

De allí que la elección por el AD obedece a que el enfoque interdisciplinario favorece un abordaje más integrador de la complejidad inherente al fenómeno del lenguaje. En consonancia, siguiendo los estudios de Martínez (2001) respecto de las funciones del discurso pedagógico, una de las principales ventajas de la aplicación del AD en la indagación de los libros escolares y documentos oficiales radica en que estos son materiales empíricos auténticos, de fácil acceso y empleados a diario como fuente de información y referencia. Por ende, dado que el Diseño no es un objeto aislado ni independiente, se requiere situarlo en su contexto de producción y recepción: “Nunca nos relacionamos de manera neutral o abstracta con los documentos, sino

que siempre nos ocupamos de ellos en un contexto local específico; siempre los leemos o utilizamos de una forma específica, para hacer un trabajo específico” (Rapley, 2014, p. 111).

En suma, el criterio que prima en la elección del AD radica en que se constituye en una herramienta pertinente, por las cualidades y propiedades antes descritas, para la construcción de un cuerpo de conocimiento sólido y articulado que responda a las características de la investigación y, por tanto, contribuya con la consecución de los objetivos planteados y la coherencia interna del estudio.

I.5. Consideraciones finales

Los marcos de referencia que contextualizan el abordaje del objeto de estudio dan cuenta de que se trata de un trabajo inscripto en el ámbito educativo y más específicamente de la enseñanza, en este caso de la lengua escrita en el Nivel Inicial.

El interés central de esta indagación reside en que sus resultados contribuyan con los docentes del Jardín de Infantes al momento de elaborar sus propuestas y seleccionar materiales de trabajo, con el fin de evitar que operen como meros ejecutores de propuestas externas y, especialmente, de concientizarlos sobre la importancia de examinar los fundamentos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas y sustentarlas de forma consistente.

También se espera que, a partir de la explicitación de las categorías/subcategorías de análisis y de su sistematización, se genere un nexo que dirima las distancias entre los actores de la educación y los diseños de las políticas educativas curriculares.

Por último, en lo que atañe a sus contribuciones a la UNSL, es deseable que las conclusiones a las que se arribe sirvan de insumo para los estudios de los integrantes del PROICO en el que se inserta y al perfeccionamiento del equipo de la Cátedra Lengua oral y escrita y su didáctica del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial. En este último caso, se atiende a generar instancias de estudio, debate y reflexión, a los fines de desarrollar propuestas tendientes a promover en los estudiantes la profundización del abordaje de la alfabetización inicial en lengua, que resulta central en la formación docente de las Carreras arriba mencionadas.

Capítulo II

ENCUADRE TEÓRICO PARA EL ABORDAJE DEL DISEÑO CURRICULAR

La existencia misma de una disciplina como el análisis del discurso constituye un fenómeno nada anodino: por primera vez en la historia, la totalidad de los enunciados de una sociedad, aprehendida en la multiplicidad de sus géneros, es llamada a hacerse objeto de estudio. (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.36)

II.1. Consideraciones preliminares

Para el abordaje del Diseño Curricular, se atiende en primer lugar a los componentes paratextuales que determinan la estructura y disposición de un libro o documento, y, en este sentido, favorecen la organización de la información a la vez que dirigen la comprensión.

Asimismo, desde los aportes del análisis del discurso, que cobran gran relevancia en la actualidad por su riqueza interdisciplinaria, se desarrolla la forma en que se dispone la información al interior de un texto, de acuerdo con las características que organizan su macro y microestructura, la situación comunicativa y la intencionalidad en contextos reales de uso social.

En suma, se trata de dos aspectos dignos de contemplar en un trabajo de estas características para que los resultados redunden en una mayor amplitud y representatividad. De allí entonces que a la descripción de la organización global del texto le sigue el estudio de su estructura interna y contenido, en función de los objetivos propuestos.

II.2. Componentes paratextuales de los libros de estudio y materiales pedagógicos

Tal como se adelantó en el apartado introductorio, el paratexto corresponde a los elementos que acompañan al texto principal y guían la comprensión, en tanto brindan datos que permiten anticipar el contenido, esto es, favorecen la reconstrucción de la macroestructura textual y la posterior integración semántica de la información: “...los elementos del paratexto cumplen, en buena medida, una función de refuerzo, que tiende a compensar la ausencia del contexto compartido por emisor y receptor” (Alvarado, 2009, p. 20). A continuación, se exponen los componentes paratextuales que se encuentran con mayor frecuencia en los textos de estudio y otros materiales pedagógicos, entre los que se incluyen los documentos oficiales, haciendo hincapié en la finalidad de cada uno:

- Tapa: presenta el nombre de los/as autoras y/o compiladores/as, el título de la obra y el sello editorial. Puede además contener ilustraciones.
- Contratapa: menciona la editorial y/o bien contiene algún tipo de ilustración, sello o color.
- Índice de títulos y temas: indica a qué capítulo o apartado y a qué título se debe recurrir para localizar un determinado tema. Este índice comúnmente se organiza mediante dos columnas: a la izquierda se enumeran los temas, en general encabezados por un tema más general que los engloba, y a la derecha se detallan los títulos que corresponden a cada uno con la indicación de la página en se encuentran. Puede ubicarse al comienzo o final y su finalidad es orientar al lector sobre las temáticas que se tratan y la modalidad de abordaje adoptada, por lo que siempre conviene revisarlo antes de comprar o seleccionar un determinado material.
- Ilustraciones: incluye mapas, fotos, pinturas, reproducciones y dibujos que funcionan como un recurso esclarecedor de la información brindada.
- Prólogo: contiene una breve presentación del material propuesto, a la manera de una introducción acotada, que incluye la intención de los que realizaron el trabajo o formaron parte de su concreción, y consideraciones generales acerca del abordaje adoptado, por lo que se sitúa al comienzo del libro.
- Diseño gráfico y tipográfico: alude a las claves perceptuales, tales como subrayados, cuadros, recuadros, tipos, tamaños y colores de letras; y conceptuales, palabras o expresiones resaltadas. Permite jerarquizar y relacionar la información brindada.

- Dedicatoria: menciona, a modo de reconocimiento, a las personas más significativas durante el proceso de composición del escrito. Se ubica al principio, antes o después de la página del título.
- Epígrafe: es una cita de autor o anónima que generalmente funciona como una breve presentación y/o justificación de la obra, esto es, condensa su sentido global. Suele estar antes del prólogo.
- Notas: Se sitúan al final de cada página del texto (nota al pie) o al final del libro (nota al final). Agrega informaciones o datos, tales como aclaraciones, comentarios, confrontaciones de autores, ampliaciones de conceptos o ideas, sin interrumpir el fluir del texto. También sirven para presentar más evidencia, a través de explicaciones, ejemplos o argumentos secundarios, y para ampliar la discusión. Cabe tener en cuenta que se puede obviar su lectura sin que se pierda el hilo conductor.

En síntesis, en el caso específico de los libros de estudio y documentos ministeriales, por ser marcadamente instructivos, el paratexto adquiere una importancia central, dado que contribuye a la realización de inferencias, hipótesis y predicciones respecto de la organización y el tipo de contenido de un texto. Esto supone, además, la puesta en juego de una serie de operaciones complejas que están directamente relacionadas con la competencia de los potenciales lectores: “La información que brinda el paratexto previamente a la lectura propiamente dicha activa en la memoria del lector la red de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales que le facilitarán la construcción del modelo mental del texto” (Alvarado, 2009, p. 82).

II.3. Categorías del análisis del discurso para el estudio documental

En Argentina, a partir de la década del ‘90, en el marco de la llamada “Reforma Educativa”, con el surgimiento de la Ley Federal de Educación 24195/93, proliferan una serie de editoriales que, acorde con las demandas del mercado, incorporan los nuevos contenidos curriculares por enseñar. Paralelamente, surgen las primeras investigaciones sobre los textos escolares y documentos oficiales desde el AD, por constituirse en un insumo viable y pertinente para el campo de las Ciencias Sociales, del Lenguaje y de la Educación, en tanto brinda una perspectiva más amplia sobre el estudio de los fenómenos del lenguaje: “El análisis del discurso considera los procesos y las condiciones de producción del lenguaje, por

el análisis de la relación establecida entre la lengua y los sujetos que la hablan y las situaciones en que se produce el decir” (Orlandi, 2014, p. 10). No obstante, tal como se expuso en el punto referido a los antecedentes, son escasos los estudios que se ocupan de los diseños curriculares, y solo en uno de ellos se aborda el tratamiento de la lengua escrita; de allí la importancia de ahondar en esta problemática.

Para entrar en tema conviene retomar y ampliar lo que se adelantó en el apartado de la metodología respecto del AD. Este puede definirse como una rama de las Ciencias del Lenguaje inter y transdisciplinaria, nacida en la década del ‘60, centrada en el enfoque comunicacional, desde un contexto mayor a la oración, que describe y explica las estructuras propias de los textos reales, según un propósito y de acuerdo con la situación comunicativa en que estos se insertan, esto es, aborda las prácticas discursivas en espacios sociales concretos: “Uno de los aspectos que caracterizan los estudios discursivos es que se toman como objeto de análisis datos *empíricos*, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001, p. 17). Al respecto, siguiendo a Rueda y Aurora (2010), en toda situación comunicativa pueden distinguirse tres tipos de contexto: el situacional, que se corresponde con el marco espacio-temporal en el que tiene lugar el discurso; el cotexto, que alude a la interrelación de los campos semánticos en una unidad de comunicación; y el sociocultural, relativo al bagaje de conocimientos, datos y referencias que influyen en las condiciones de producción y recepción de un texto y las relaciones que pueden entablarse con otros discursos.

De acuerdo con los intereses de esta indagación, el criterio adoptado se sustenta en el hecho de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua determinado por su complejidad, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas, sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento intencional de los fenómenos del lenguaje intrínsecamente ligados a otros psicológicos, cognitivos y sociales:

El análisis del discurso no constituye un área que esté precisamente determinada y elaborada, cuyos conceptos sean indiscutibles y cuyas técnicas sean muy precisas. Es más bien un campo problemático que surge como resultado de planteos en diversas

áreas y en el que confluyen distintas corrientes de la lingüística. (Lavandera, 1985, p. 3)

En tal sentido, dado que se toma como objeto de análisis una práctica social discursiva, hay una serie de variables por tener en cuenta, tales como los recursos gramaticales y expresivos, los factores contextuales, los componentes paratextuales, macro y superestructurales, entre otros:

Como práctica social que es, el discurso es *complejo y heterogéneo*, pero no caótico. Complejo, en cuanto a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también en cuanto a los diferentes niveles que entran en su construcción –desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos o histórico-culturales–; complejo asimismo en cuanto a las modalidades en que se concreta –oral, escrita o ícono verbal–. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001, p. 16)

A partir de las consideraciones previas, en este apartado se reúnen las contribuciones de diversos especialistas en AD que brindan una orientación metodológica para el posterior análisis del material seleccionado.

El modelo de van Dijk (1991) surge dentro de la línea de la lingüística textual centrada en lo comunicacional, que incorpora aportes de la semántica generativa, la ciencia cognitiva y la pragmática. En sus estudios se destaca la noción de coherencia, referida a las conexiones de significado explícitas, dadas por los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis, entre otros–, e implícitas y dependientes de los saberes enciclopédicos –de conocimiento del mundo– que poseen los usuarios de la lengua respecto de determinadas informaciones y convenciones. La importancia de la coherencia radica en que no es una propiedad que solo se circunscribe al significado integral de un texto, sino que además es una actividad mediante la cual el lector le asigna significado y función a sus partes. A su vez, para la asignación de la coherencia se conjugan tres niveles que permiten describir un texto: el sintáctico, que se corresponde con la superestructura; el semántico, con la macroestructura; y el pragmático, con la función textual.

El primer nivel se refiere a la organización discursiva que adopta el texto, esto es, cómo se introduce, desarrolla y cierra un tema. Al respecto, la superestructura puede presentar una

forma marcadamente estandarizada, como en el caso de documentos propios del ámbito administrativo y judicial que, por razones estratégicas, apelan a cooperar con los lectores de este tipo de formato. La macroestructura, por su parte, tiene que ver con el significado global, el tema o asunto de un discurso, que se establece a través de las relaciones de sentido entre las secuencias de oraciones y los elementos explícitos –conectores– o implícitos – conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo– que expresan esas relaciones. Por último, y en estrecha relación con estos niveles, el pragmático atañe al acto comunicativo y su resultado, esto es, al propósito que se persigue a través del uso del lenguaje.

En consonancia con lo expuesto, dado que las clasificaciones de los textos propuestas por los estudios propiamente lingüísticos son insuficientes para dar cuenta de la complejidad del uso del lenguaje, resulta pertinente detenerse en la noción de “géneros discursivos” propuesta por Bajtín (1985) desde un enfoque semiótico social. De acuerdo con este autor, la realidad concreta del habla se concibe como un intercambio comunicativo cuya unidad es el enunciado. Ahora bien, ¿cómo se constituyen los enunciados? Al interactuar en alguna esfera de la praxis humana la lengua se usa “en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares” (Bajtín, 1985, p. 248). Así, el contenido, el estilo y la composición de un enunciado están determinados por la especificidad de un ámbito de la comunicación que presenta una serie de enunciados relativamente estables, a los que este autor denomina “géneros discursivos”, enmarcados por un tipo de contenido, un estilo y una composición. Dado que existe una multiplicidad de géneros, en tanto múltiples son también las posibilidades de la actividad humana, Bajtín propone una división muy vasta pero fundamental para abordar el estudio de la lengua:

- Géneros primarios (simples): son los del trato cotidiano, los que se forman en la comunicación inmediata, cuyo ejemplo más típico es la conversación en sus diversas variantes.
- Géneros secundarios: tienen lugar en condiciones de comunicación más compleja y fundamentalmente escrita. Hacen ingresar a los géneros primarios en estructuras institucionalizadas y formalizadas, por lo que los géneros simples se transforman dentro de los complejos.

Lo expuesto por Bajtín (1985) implica que la comunicación se ajusta a los géneros discursivos, dado que son “...formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables” (p. 267), y, por esto mismo, son los encargados de darle un orden al discurso en un sentido muy similar al orden que establecen las formas gramaticales. Así, si bien la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros dificulta la posibilidad de establecer una clasificación exhaustiva, todo hablante estructura su discurso en función de la elección de un determinado género discursivo, de acuerdo con la normativa propia de la esfera en que este se inserta, de las apreciaciones acerca del sentido del objeto o su tema y del contexto comunicativo.

Para categorizar la estructura interna del discurso, se toman los aportes de Martínez (2001) sobre los textos pedagógicos. Esta autora distingue tres grandes funciones relacionadas con tres niveles de significación; una misma función puede abarcar diversos enunciados que transmiten diferentes conceptos o bien un solo enunciado sobre un tópico puede incluir varias funciones simultáneamente. Las clasifica en:

- Funciones autónomas: aluden a un nivel de análisis más global del discurso y su denominación obedece a que no dependen del contexto, es decir, se pueden reconocer aisladamente sin tomar en cuenta el texto en el que se insertan. Entre estas funciones sobresalen la definición, la clasificación y la descripción. La definición introduce un nuevo concepto y favorece la comprensión de los elementos más importantes del texto. Por su parte, la clasificación confronta las propiedades de categorías o clases, a partir de algún criterio previo que sustenta aquello que se clasifica. Por lo general, la clasificación se continúa con una descripción de los grupos clasificados. En cuanto a esta última función, puede incluir variadas categorías de información sobre un determinado elemento o suceso, referidas, por ejemplo, a sus propiedades, atributos o utilidades.
- Funciones dependientes del contexto: a diferencia de las anteriores, se refiere a aquellas que están en relación con las precedentes o con todo el texto. Entre estas se destaca la ejemplificación, que ilustra un tópico a través de la exposición de un caso particular; la explicación, que aclara lo expuesto para que sea más accesible al lector; la hipótesis, que implica una suposición fundada; la conclusión, que compendia los puntos centrales de un tema.

- Funciones dependientes de la interacción: apelan a guiar la comprensión de un discurso, a través de la invitación, la consigna y la sugerencia, entre otras, por lo que son frecuentes en los materiales instructivos.

Estas conceptualizaciones se completan con los aportes de Heinemann y Viehweger que introduce Ciapuscio (1994) en su estudio de las tipologías textuales. Si bien coexisten variados enfoques, se destaca su abordaje porque se ajusta a los fines de este trabajo, en tanto no se circunscribe a los rasgos lingüísticos, sino que contempla diversos criterios, lo que amplía y a la vez enriquece el análisis de textos concretos de circulación social. La investigación de estos autores incluye distintos niveles de clasificación, que reflejan los procesos mentales referidos a la producción y comprensión textual y permiten distinguir unos textos de otros. Así, estos niveles dependen de sistemas de conocimiento organizados en la mente de los hablantes, tales como los saberes enciclopédicos, lingüísticos, de interacción y sobre las clases de textos. Al respecto, proponen cinco niveles que están intrínsecamente relacionados:

-Tipos de función: depende del efecto que tienen los textos en la interacción comunicativa. Se distinguen cuatro funciones básicas: “expresarse”, que se refiere a dar a conocer los propios sentimientos –presentarse, manifestar afecto, entre otros– y las opiniones que se tienen frente a un hecho o determinado tema; “contactar”, que alude a entablar o sostener el contacto con el interlocutor; “informar”, que comprende tanto la transmisión como la recepción de cierto contenido referido a aquello que se comunica; “comandar”, que está orientada a que el interlocutor haga algo. Si bien una de estas funciones puede predominar en los textos, no por ello son excluyentes, sino que generalmente coexisten dos o más de ellas: “Estas cuatro funciones del comunicar están en una relación de inclusión (...) de manera que la delimitación de estos tipos de funciones entre sí sólo parece posible con ayuda del criterio de dominancia” (Ciapuscio, 1994, p. 104). Al respecto, desde este modelo se advierte que frecuentemente prevalece la función de expresarse, por ser la más abarcativa: “...incluye el descargar afecto así como el presentarse a sí mismo y la manifestación de opinión interfuncional, y está contenido en forma latente en todas las otras funciones comunicativas primarias” (Ciapuscio, 1994, p. 105).

-Tipos de situación: incluye no solo el tiempo y el lugar que determina la interacción de quienes se comunican, sino también los conocimientos sobre situaciones comunicativas, instituciones y organizaciones sociales.

-Tipos de procedimiento: supone la selección por parte de los interlocutores de aquellos aspectos que mejor se adaptan a la clase de comunicación que se pretende entablar para el logro de determinados objetivos.

-Tipos de estructuración textual: engloba las decisiones que toma el escritor al momento de producir un texto, respecto de la organización de sus partes: orden del contenido, su secuenciación y conexión.

-Modelos de formulación prototípicos: se basa en el supuesto de que la producción de cada tipo textual se rige por principios generales convencionales comunes a los hablantes, que incluye además palabras y construcciones propias de determinados textos.

Gracias a estas últimas contribuciones, el estudio sobre los textos comienza a cobrar una entidad que favorece su clasificación y sistematización. Lo interesante de esta propuesta es la inclusión de una variedad de categorías de análisis que no se limitan a rasgos fijos y exclusivos, por lo que resulta operativa y flexible al momento de abordar un análisis textual.

II.4. Consideraciones finales

Retomando lo expuesto en este capítulo, se seleccionan como marco para el posterior abordaje documental los componentes paratextuales y los aportes del análisis del discurso que resultan más afines a los objetivos e intereses de esta indagación. Para ello, se intenta desagregar los puntos centrales de las teorizaciones dadas que posibiliten esclarecer la problemática planteada.

En suma, se traza un recorrido teórico que funciona como sustento del abordaje del material empírico, desde una perspectiva inter y transdisciplinaria fundada en las contribuciones de los estudios discursivos considerados pertinentes para sistematizar los resultados obtenidos y arribar a una serie de conclusiones respecto del tratamiento de la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis.

Capítulo III

ALFABETIZACIÓN EN LENGUA

El analfabetismo adquiere una importancia simbólica y es reflejo de cualquier desencanto no sólo con respecto a los efectos del sistema educativo sino también a la sociedad en sí. (...) La lectoescritura no es sólo la simple aptitud para leer y escribir, sino que, mediante la posesión y puesta en práctica de estas aptitudes, ejercitamos talentos socialmente aprobados y aprobables; dicho de otro modo, la lectoescritura es un fenómeno construido socialmente. (Cook-Gumperz, 1988, p.15)

III.1. Consideraciones preliminares

El abordaje del sentido de la alfabetización en lengua y las perspectivas sobre esta vigentes en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis requiere de un marco que sustente el posterior análisis de este documento.

Para ello, por un lado, en el presente capítulo se desarrollan los principales constructos sociales e históricos que dotan de entidad al sentido que adquiere la alfabetización en lengua, desde sus orígenes, y sus implicancias en la actualidad.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, a los fines de esclarecer los puntos de referencia requeridos para este estudio, se exponen cuatro enfoques sobre la alfabetización en lengua, que actualmente cobran relevancia en América Latina, e incluso, en muchos casos, son objeto de controversia o debate: el *Whole language* o Lenguaje Integral, también conocido como Modelo Transaccional, la Conciencia Fonológica, la Psicogénesis y la Lectura Crítica.

III.2. Sentido

La alfabetización en lengua, entendida hoy como el acceso a la cultura escrita, ha sido y es uno de los temas nodales del ámbito educativo, ya que el “éxito” o “fracaso” escolar se mide por el grado de desempeño alcanzado en las prácticas del lenguaje, y lo mismo sucede respecto de las expectativas que ha tenido y tiene la sociedad al momento de la inserción de los sujetos en el mundo cultural, académico y laboral: La continuidad de los estudios en los niveles superiores y el logro profesional dependen en gran medida del grado de competencia comunicativa alcanzado, que supone apropiarse de los aspectos convencionales del sistema lingüístico, así como de las estrategias discursivas, mediante una adecuada interacción entre las exigencias sociales y la capacidad individual.

Si bien hay una multiplicidad de factores implicados en la noción de alfabetización en lengua, por lo que diversas disciplinas se han ocupado de su estudio, de acuerdo con los intereses de este trabajo se destaca el enfoque de la sociolingüística interaccional, que la entiende como una construcción social dependiente de las características de los textos y su funcionamiento en determinadas condiciones contextuales: “...la alfabetización no tiene un sentido unívoco. Está arraigada en las costumbres sociales y tiene un significado social; por lo tanto es necesario interpretar su sentido y significado de acuerdo con un determinado momento histórico social” (Origlio *et al.*, 2015, p. 98).

En función de lo expuesto, desde la perspectiva adoptada, los cambios en el sentido que adquiere la alfabetización están ligados a las transformaciones socioculturales de cada época: “...los niveles de alfabetización requeridos para funcionar en sociedad pueden variar –de hecho lo hacen– de una cultura a otra y en una misma cultura a través del tiempo” (Mestroni, 2006, p. 62).

Literacy, vocablo inglés de alfabetización, deriva del latín *litteratus*, que en la época de Cicerón (a. C) se refería a la persona instruida. En la temprana Edad Media, el *litteratus* –en oposición a *illiteratus*– era quien sabía leer latín, pero a partir del 1300, período en que declina su aprendizaje en Europa, llegó a significar escaso dominio del latín. Luego de la Reforma, *literacy* adquirió el significado de capacidad de leer y escribir en la propia lengua madre.

Durante la modernidad el acceso a la lectura y escritura era concebido como una virtud que dotaba a la persona de bondad, autoridad e idoneidad:

Una persona alfabetizada no sólo era considerada como una buena persona sino también como alguien capaz de emitir juicios correctos o razonables, ya que el gusto y el juicio de una persona alfabetizada dependen del acceso a una tradición escrita – un conjunto de textos– que refleja siglos de experiencia colectiva. (Cook-Gumperz, 1988, pp.15,16)

Aún en la actualidad, la capacidad para leer y escribir se constituye en un bien preciado que garantiza la adquisición, transmisión y revisión del conocimiento social, a la vez que otorga al sujeto cierto estatus en los distintos ámbitos comunitarios y avala su trayectoria educativa y profesional:

Cualquier sociedad está organizada alrededor de un corpus de creencias, a veces expresadas en formatos textuales, cuyo acceso es una fuente de poder y prestigio. En una sociedad burocrática, los problemas legales, religiosos, políticos, científicos y literarios constituyen este dominio privilegiado; acceder y participar en esos dominios define una forma particular de cultura escrita. Este es el tipo de cultura escrita que interesa a las instituciones públicas, en especial, las educativas. La cultura escrita desde esta perspectiva es la competencia requerida para la participación en esos dominios privilegiados. (Olson, 1999, p. 302)

Siguiendo este planteo, las cuatro macrohabilidades lingüísticas, hablar, escuchar, leer y escribir, tienen una base sociocultural: “la alfabetización es un proceso socialmente mediado que ayuda a dar forma al pensamiento para dar cuenta de una determinada idea o sentimiento, además de interpretar el de los otros” (Origlio et al., 2015, p. 98).

Si bien los usos culturalmente significativos de la escritura han sido consensuados tradicionalmente de acuerdo con la sociedad dominante, cabe destacar que hoy se está ampliando la noción de cultura escrita, a partir del reconocimiento del amplio espectro de usos de la escritura –más allá de lo legitimado–, con diversos propósitos según el ámbito en el que se inserte.

Por otra parte, en lo que atañe al plano educativo en sentido estricto, a la par de los continuas demandas que impone el contexto vigente, y más allá de los intentos de “reformas

educativas” o la implementación de ciertas “innovaciones” en la enseñanza, persiste y se acentúa la problemática –de larga data– respecto de las “limitaciones” que presentan gran parte de los alumnos al momento de alfabetizarse. En tal sentido, la adquisición de la lengua está en continuo debate y sitúa a la escuela, y por ende a los docentes, en el eje de la disputa: por un lado, están quienes defienden una vuelta a los métodos más “tradicionales” porque argumentan que los cambios instaurados no reflejan una mejora en la enseñanza; por otro, los más escépticos afirman que “las pantallas ganaron la batalla”; y, quizás desde una mirada más integrada al contexto actual, hay quienes advierten sobre la necesaria convivencia de la tres culturas de lo escrito: manual, impresa y digital (Chartier, 2020).

Siguiendo con el planteamiento dado, la mayor parte de los estudios actuales sobre la alfabetización en el marco de las Ciencias del Lenguaje coinciden en que trasciende la idea del aprendizaje de una aptitud instrumental, ligada al mero dominio de habilidades de lectoescritura. En esta línea, la adquisición de la lengua escrita se concibe como un proceso metacognitivo que habilita al sujeto a otros desarrollos de saberes y sociales, favoreciendo así su participación activa en el mundo de la cultura escrita. Lo avalado históricamente y, por tanto, válido en el ámbito sociocultural, y ahora con algunas variantes antes no registradas, se constituye en la condición necesaria para la inclusión social y el ejercicio de una ciudadanía plena:

La alfabetización no se inicia con el ingreso de los niños al sistema educativo ni tampoco cesa cuando se egresa de él. La alfabetización no es propiedad de la escuela: como un continuum expresa la apropiación que hacemos los sujetos sociales de un producto de la cultura. Sin duda incide poderosamente el contexto de pertenencia y las oportunidades de entrar en contacto con la cultura letrada. La alfabetización es un proceso a través del cual cada uno, como sujeto social activo, irá obteniendo autonomía para intervenir y actuar en la sociedad. (Origlio et al., 2015, p. 101)

A partir de los aportes dados, se concluye con la idea de que alfabetizarse no solo supone el desarrollo de una serie de conocimientos psicolingüísticos, sino que también alude a un proceso social de demostración de la capacidad de saber, que va más allá del logro de una destreza y depende de factores contextuales propios de la lengua en uso, en situaciones comunicativas reales, concretas, y regidas por una intención.

III.3. Perspectivas actuales

La lectura y la escritura constituyen contenidos del área de Lengua cuya enseñanza ha variado de acuerdo con la influencia de diversos enfoques –psicológicos, lingüísticos, pedagógicos– vigentes en cada momento histórico.

Tradicionalmente, la escritura era concebida como una transcripción del lenguaje oral y su aprendizaje, que consistía en convertir las unidades sonoras en letras, estaba asegurado durante los primeros años de escolaridad. La preocupación se centraba en desarrollar la actividad motriz, a través de la caligrafía, con ejercicios de copia y dictado que priorizaban el buen diseño de las letras. Así, la enseñanza de la escritura se circunscribía a los estadios educativos inferiores y la escuela cumplía con su misión alfabetizadora enseñando el manejo del código escrito como una técnica: se aplicaban métodos de movimiento ascendente, como el alfabético y silábico, en los que se trabajaba con los elementos constitutivos de la lengua: desde las unidades mínimas –letras y sílabas– hasta las estructuras más complejas –palabras, oraciones y textos breves–. O bien métodos de movimiento descendente, que partían desde la globalidad textual –texto y formato– hacia las unidades mínimas –frases, palabras y sílabas–. Ambos planteos metodológicos otorgaban especial importancia al aprestamiento, que atendía a lo auditivo, visual y motriz: se consideraban habilidades incluidas en el contexto del esquema corporal, del dominio del espacio y de la memoria audiovisual.

Esta “versión escolarizada” de la lengua escrita, heredada del estructuralismo lingüístico, derivó en un distanciamiento entre los alumnos y su realidad cotidiana. Las situaciones escolares de escritura se caracterizaban por su artificialidad, porque no tomaban en cuenta los aspectos socioculturales y simbólicos de la lengua en uso: el estudiante escribía siguiendo un modelo homogéneo y el único receptor de sus textos era el docente. En este sentido, la ausencia de un destinatario real contribuía a desnaturalizar la lengua y a transformar las prácticas de escritura en un ejercicio formal y estándar, cuyos resultados estaban más cerca de la frustración que del placer.

En cuanto a la concepción de la lectura que predominó hasta no hace mucho tiempo, leer consistía en la “traducción” de los signos escritos a signos sonoros, es decir que prevalecía la importancia de la decodificación mediante la identificación y desciframiento de signos. Esto se trasladó a la enseñanza a través de los ya conocidos cuestionarios de lectura que solo interrogaban respecto de lo que dice literalmente un texto y asignaban al lector un papel pasivo,

en tanto omitían la puesta en juego de esquemas mentales y estrategias que permiten dar cuenta de si efectivamente se ha producido una comprensión de lo leído.

En Argentina, a fines del siglo pasado, específicamente desde mediados de la década del '90, con el surgimiento de la Ley Federal de Educación 24195/93, se inicia un proceso conocido con el nombre de Reforma Educativa, que incide en los contenidos curriculares, la oferta editorial y la selección que realizan los docentes de los contenidos por enseñar. Comienza a cobrar relevancia la interacción entre la persona que conoce, entendida como una constructora activa de conocimientos, y el objeto de aprendizaje, lo que trae aparejado cambios en las prácticas de enseñanza, con nuevas metodologías y propuestas de trabajo de acuerdo con cada encuadre disciplinar.

Respecto del área de Lengua, frente a la concepción tradicional de la alfabetización, los desarrollos actuales reúnen el aporte de diferentes enfoques teóricos del campo de las Ciencias del Lenguaje –psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, pragmática, semiótica y lingüística textual de orientación comunicativa– que abren paso a una “revolución epistemológica” de gran influencia en los cambios introducidos en el tratamiento de la lengua escrita y su enseñanza. Por un lado, la escritura empieza a ser concebida como un código propiamente dicho, con un estatuto lingüístico específico, independiente de la lengua oral, que, por ende, no consiste en trasladar directamente el habla a la página escrita; por otro, el objeto de estudio se desplaza de la oración al texto, entendido como tejido y red de significaciones, que varía de acuerdo con las condiciones de enunciación y recepción. A partir de estos nuevos estudios, se incorpora la reflexión en torno a la lengua en uso –hechos del lenguaje–, la consideración de la situación comunicativa y la valorización de las variedades lingüísticas.

La complejidad comprendida tanto en el acto de lectura como de escritura implica ampliar la noción de alfabetización, caracterizada por el ingreso a una cultura escrita, no ya reductible al manejo mecánico de un código gráfico –codificación, decodificación–. Se trata entonces de una actividad procesual que depende de la interacción de operaciones relacionadas con los conocimientos lingüísticos, textuales y de mundo de los usuarios de la lengua, a través de la puesta en juego de una serie de estrategias y en el marco de interacciones sociales con sentido. Así, se acuña el término “competencia comunicativa” para referirse a la capacidad de comprender y producir diversos textos con autonomía y adecuación, por lo que el proceso de

alfabetización se inicia antes de la instrucción propiamente formal, se extiende a lo largo de los distintos niveles educativos y se prolonga durante toda la vida (Ferreiro, 2000).

En los próximos apartados se sistematizan cuatro perspectivas relativas a la alfabetización, de amplia repercusión en América Latina durante las últimas tres décadas: el *Whole language* o Lenguaje Integral, también conocido como Modelo Transaccional, la Conciencia Fonológica, la Psicogénesis y la Lectura Crítica.

III.3.1. *Whole language*

Tal como se expuso en la introducción a este capítulo, gracias a las contribuciones de las Ciencias del Lenguaje se introducen cambios centrales en el abordaje de la lengua y su enseñanza. Al respecto, frente a la concepción de la lectura como un reconocimiento secuencial de palabras, a comienzos de la década del '60 surge el modelo del *Whole language* –en adelante WL–, también conocido como Lenguaje Integral o enfoque Transaccional, con los estudios de Goodman (1994), desde la psicolingüística y sociolingüística, y de Rosenblatt (2002), desde la teoría literaria. Siguiendo su denominación, la perspectiva del lenguaje integral se opone a la concepción del aprendizaje de la lengua como una instrucción sujeta a habilidades específicas que se activan de forma independiente, porque parte de la idea de que todo el lenguaje se entreteje, esto es, se va integrando globalmente.

Por tanto, según este modelo la lectura se aborda como un proceso total e indivisible que se activa a través de una relación específica y única entre el lector y el texto, concebidos como dos componentes de una situación dinámica en un contexto real determinado.

Asimismo, aquí se incluye a la variación lingüística y al error como parte del aprendizaje. Al respecto, la importancia de este enfoque radica en que no estigmatiza al error, sino que lo considera como parte del conocimiento y a la vez desestima, por su falta de basamento científico, el reduccionismo que asocia el fracaso escolar a los sectores desfavorecidos como consecuencia de “carencias” en el lenguaje a nivel léxico y sintáctico –teoría del déficit–. En este último punto va a converger con la perspectiva psicogenética que será objeto de otro apartado:

No es más difícil aprender a leer y escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita

como un tema escolar para ser dominado. Más bien deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita. (Goodman, 1998, p. 27)

De acuerdo con Goodman (1994), el proceso de lectura está compuesto por cuatro ciclos que son secuenciales, en el sentido de que cada uno depende del anterior y a su vez se une al siguiente: óptico, perceptual, gramatical y de significado. Se inicia con una recorrida visual del texto, continúa con la selección de las características más distintivas de los textos, prosigue con la detección de pistas textuales, entre las que sobresalen los elementos oracionales y de puntuación, y finalmente con la aplicación de estrategias de predicción e inferencia. Este proceso cíclico se cumple cuando se logra la construcción del significado global del texto:

Hemos puesto énfasis en la lectura como proceso de búsqueda de significado. Es esa búsqueda de significado lo que preocupa al lector y unifica el uso de estrategias y ciclos que exige el proceso. El significado es tanto la información que entra como la que sale del proceso. Es por esa razón que ciertos aspectos del proceso y su funcionamiento no pueden aislarse de la meta última que es la construcción del significado. Aprender a leer implica armar dicho proceso y ello resulta mucho más difícil si la enseñanza lo desarma. (Goodman, 1994, p. 64)

Así concebida, la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de la información, mediante la utilización de esquemas conceptuales, por lo que las claves del texto, junto a los conocimientos previos, objetivos y estrategias del lector, favorecen la comprensión. Desde este planteo, el sujeto que conoce y lo conocido a través del texto se modifican durante el acto de leer.

En suma, siguiendo la postura transaccional, toda lectura es un acontecimiento global e indivisible que implica un acuerdo entre un lector en particular, un patrón de signos en particular, un texto que ocurre en un momento particular y dentro de una situación particular. El significado no existe de antemano, sino que adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto:

Así, el WL enfatiza el uso de estrategias enseñadas en contextos significativos, donde la atención a las unidades menores (la segmentación del lenguaje en partes, incluidos los fonemas) aparece en el contexto de las mismas prácticas de lectura y escritura, y al

servicio de las necesidades de los alumnos para lograr extraer sentido de los textos o para introducir escrituras. (Castedo y Torres, 2012, p. 8)

En relación con lo expuesto, Rosenblatt (2002) advierte que la transacción incluye a un texto que interactúa con un reservorio de experiencias lingüísticas, el cual también es fruto del remanente de las transacciones pasadas de una persona en contacto con el entorno social, por lo que la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción de sentido. De allí que, en cada instancia comunicativa, hablantes, escritores y lectores cuentan con un determinado acervo lingüístico y sociocultural como base para la interpretación. Asimismo, todo significado nuevo deviene en una reestructuración o extensión del conjunto de vivencias que se hagan presentes desde el lenguaje.

La autora se detiene en la actitud selectiva del lector, que supone dos puntos de vista: “eferente” y “estético”. El primero alude al tipo de lectura cuya atención recae en lo que se extrae y retiene, por lo que el interés está puesto en los aspectos cognitivos, lógicos, referenciales y cuantitativos del significado: cobra relevancia la abstracción y estructuración analítica de ideas, las informaciones o conclusiones que se retienen y utilizan al finalizar la lectura. En el segundo se enfatizan las vivencias que surgen durante el acto de leer, con un marcado predominio de los sentidos, sentimientos e intuiciones, que corresponden a la “parte privada” del significado.

En síntesis, una de las grandes contribuciones de este enfoque es la idea de que toda transacción entre un lector y un texto suscita un cambio sustancial en los conocimientos, haceres y decires del sujeto y, por tanto, en su posicionamiento frente a la realidad. A partir de este planteo es posible afirmar, entonces, que las prácticas lectoras amplían el universo de posibilidades de inserción sociocultural, porque garantizan la democratización de los saberes en el marco de la participación ciudadana.

III.3.2. Conciencia fonológica

A fines de la década del ‘70 surgen estudios sobre la enseñanza en alfabetización desde el paradigma cognitivista y experimental, a partir de la teoría de la Conciencia Fonológica —en adelante CF—. Este enfoque considera el reconocimiento de los fonemas aislados como una

habilidad básica para iniciarse en la alfabetización, por lo que se opone al del WL desarrollado previamente, y al de la Psicogénesis, que será tratado en el siguiente apartado.

Así entendida, la CF forma parte de la conciencia metalingüística que atañe a la reflexión sobre la propia lengua, sin incluir sus funciones comunicativas. Se caracteriza por la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla:

En un sentido amplio, abarcaría las habilidades identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (también llamada conciencia lexical), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica). (Delfior, 1996, pp. 50-51)

De acuerdo con lo expuesto, la CF es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida. Tiene que ver con la destreza para reconocer las unidades que forman un enunciado y operar con ellas, desde las mayores, palabras, hasta las menores, fonemas. Aquí entonces la importancia radica en la precisión visual para identificar las marcas escritas y así arribar a la posterior comprensión. Desde este planteo, la preocupación recae en el diagnóstico de la habilidad para aislar los fonemas, en tanto de esto depende el éxito en el aprendizaje de la lectura, por lo que se brindan ejercicios de entrenamiento:

Tales tareas son: comparación de duración acústica de las palabras, identificación de la cantidad de palabras que contiene un enunciado dicho, identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas, identificación de rimas orales, clasificación de palabras orales por sus sonidos iniciales, síntesis de sonidos, identificación de sonido inicial, conteo de sonidos en una palabra dada, análisis de palabras en sus sonidos, agregado de sonidos a palabras. (Castedo y Torres, 2012, p. 11)

Estas ejercitaciones suponen que el análisis de la oralidad se constituye en un requisito previo para la adquisición de la lengua escrita. No obstante, esto ha sido objeto de numerosos debates y posiciones encontradas: por un lado están quienes afirman que la CF precede a la adquisición de la lectura, en el sentido de que la facilita o provoca; y, por otro, quienes advierten una relación de reciprocidad. Actualmente, en Latinoamérica se postula que la CF precede al aprendizaje de la lectura y lo guía: “Los niños que adquieren a edad temprana habilidades de

conciencia fonológica aprenden más fácilmente a leer y escribir porque ésta les permite inferir las relaciones entre sonidos y letras” (Borzzone et al., 2011, p. 73).

A partir de las investigaciones que enmarcan este enfoque se concluye en que el análisis sobre las unidades menores implica un análisis sobre la oralidad: al tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, los niños inducen las correspondencias letra-sonido, y en la medida en que esto se logra se pasa a leer, y posteriormente a escribir:

El conocimiento de estas correspondencias les permite recodificar las palabras escritas, recuperar la estructura fonológica y acceder a su significado. (...) El dominio de este proceso lleva su tiempo y, a través de los errores y aciertos en la lectura de palabras y pseudopalabras, podemos inferir qué grado y tipo de conocimientos tiene el niño y qué estrategias está utilizando. (Borzzone y Signorini, 2005, p. 34)

Por otra parte, se destacan los últimos estudios de Borzzone et al. (2011) –de corte etnográfico– que adhieren a un modelo de “alfabetización intercultural”, desde una mirada sociocultural y cognitiva, para facilitar el ingreso de los niños, especialmente en situaciones de pobreza, a la alfabetización, de acuerdo con su lugar de pertenencia, dialecto, costumbres, conocimientos y su ámbito familiar y social, en lo que atañe a las formas de relacionarse y aprender:

La propuesta de alfabetización intercultural parte de la consideración de tres dimensiones de conocimientos. La primera de ellas es el conocimiento del mundo social de los niños. (...) La segunda dimensión se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje. (...) Desde esta perspectiva, el maestro juega un papel fundamental puesto que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños. La tercera dimensión incluye los conocimientos referidos al proceso de alfabetización. En sentido amplio, este proceso hace referencia a las habilidades en el uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito y a las habilidades cognitivas necesarias para el ingreso en el mundo del conocimiento. (p.9)

Tal como se desprende de esta propuesta, para que la alfabetización resulte exitosa, en todo proceso de enseñanza se debe partir de la reflexión sobre las unidades menores de la lengua, atendiendo al contexto de desarrollo y aprendizaje de los niños. Así, la generación de instancias metalingüísticas junto al acompañamiento del hogar, la escuela y la comunidad se constituyen

en los soportes fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

III.3.3. Psicogénesis

A fines de la década del '70, Ferreiro y Teberosky inician una serie de investigaciones psicolingüísticas que dan cuenta de los procesos de construcción del conocimiento de los niños respecto de la lengua escrita. Al tomar como base la teoría psicogenética de Piaget, se encuadran en el enfoque conocido como Psicogénesis –en adelante PG–. Los estudios de estas autoras suscitaron gran interés en los educadores, no solo locales sino de distintas partes del mundo, y sus resultados generaron una “revolución conceptual” en la manera de comprender el proceso de aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde la PG la escritura no es un producto escolar, sino un sistema de marcas determinado socioculturalmente que el niño debe reconstruir. En tal sentido, se rebate la idea de que la lengua escrita se limita a funcionar como un código de correspondencias reductible a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices: de hecho, en el caso del sistema alfabético del español no todas las letras corresponden a fonemas ni a unidades aislables en la emisión. Ello no supone negar la existencia de la CF, pero este se concibe como un punto de llegada, ya que solo gracias a la escritura es posible analizar la oralidad: “...en el aula las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, ‘qué dice’ (interpretación) y ‘cómo se pone’ (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura” (Castedo, 2014, p. 36).

Se destaca además en esta teoría la despatologización de las escrituras infantiles y de la pobreza, ya que se demuestra que no hay diferencia entre quienes fracasan en la escuela –los sectores sociales más desfavorecidos– y quienes tienen éxito:

La distancia de información que separa un grupo social de otro no puede ser atribuida a factores puramente cognitivos. Esta distancia disminuye cuando lo que está en juego es el razonamiento del niño; aumenta cuando se necesita contar con información precisa del medio. (Ferreiro y Teberosky, 1988, p. 13)

En tal sentido, las instituciones escolares deben bregar por la inclusión de todos los niños en las prácticas de la cultura escrita, lo que exige dejar de lado la metodología tradicional que ha prevalecido en la enseñanza como modelo exclusivo y excluyente: “...la alfabetización no es ni

un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán (...) ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza” (Ferreiro, 2001, p. 38; énfasis en el original). Esto deriva además en una pedagogía que desplaza a un segundo plano la eficacia de un determinado método, en tanto se reconoce el rol central del niño, quien resuelve gradualmente el desequilibrio que supone el contacto con un nuevo objeto, y así se otorga entidad al error, producto del conflicto cognitivo, en la construcción del sistema de escritura:

O bien elegimos imponer la cultura del adulto alfabetizado desde el primer día de clases y para todos los niños (y entonces grandes sectores están destinados al fracaso), o bien intentamos interactuar en el marco de su propia cultura, respetando sus propios conocimientos y procurando su transformación en el curso de los intercambios. (Kaufman et al., 1989, p. 11)

Durante la instancia de la alfabetización inicial surge la primera aproximación al conocimiento del signo lingüístico y sus componentes, a partir de la diferenciación entre dibujos y palabras. Asimismo, el niño, en su afán por “interpretar” el sistema de escritura, elabora hipótesis relacionadas con la necesidad de atribuir significados a una cadena gráfica, bajo normas de legibilidad que se traducen en la búsqueda de criterios cuantitativos –reconocimiento de la cantidad de líneas, segmentos o letras en un segmento– y cualitativos –búsqueda de “letras índices” en el texto que permiten corroborar o retractar una anticipación–. Así, se familiarizan con las características de los textos y aprenden a actuar como lectores al mismo tiempo que van descubriendo la “alfabeticidad” del sistema, es decir, antes de conocer el valor sonoro de las letras y aprender a leer de forma convencional son capaces de asignarles un significado a los textos escritos.

De acuerdo con este enfoque, la evolución de la escritura no depende de la mayor o menor destreza gráfica de los niños, sino de su nivel de conceptualización sobre la escritura. Dicho nivel está atravesado por etapas de adquisición de la lengua escrita, que surgen de admitir una estrecha relación entre fonema y grafema, a partir de la cual se determinan tres períodos básicos (Ferreiro y Teberosky, 1988), que incluyen, a su vez, otras subdivisiones (Kaufman, 1990):

-Etapa presilábica: implica el inicio de la escritura, que obtiene el estatus de sistema independiente de representación en el que se da la proliferación de grafías por una necesidad intrínseca de representar al objeto, aunque sin correspondencia entre grafema y fonema.

-*Etapa silábica inicial*: se asigna a cada grafema un valor sonoro silábico; no es sistemática y coexiste con escrituras presilábicas.

-*Etapa silábica estricta*: hay una correspondencia entre la cantidad de letras que se utilizan y la cantidad de sílabas que se quiere representar. Existen exigencias de tipo cuantitativas, cuántas letras se atribuyen a un nombre en función de la cantidad de sílabas; y cualitativas, qué letras corresponden a cada sílaba. Esta etapa implica dos subetapas: la llamada *escritura silábica estricta sin valor sonoro convencional*, en la que coincide el número de grafías con la cantidad de sílabas del nombre, aunque la elección es errática; y *con valor sonoro convencional*, en la que coinciden las letras con la sílaba que se quiere representar. En esta etapa se priorizan las relaciones entre el conocimiento fonológico y grafemático: el problema radica en reconocer a la sílaba como unidad para, posteriormente, asignarle el valor sonoro correspondiente.

-*Etapa silábico alfabética*: es un período de transición en el que el niño trabaja simultáneamente con la hipótesis silábica y alfabética.

-*Etapa alfabética*: los pequeños comienzan a reconocer que las escrituras se construyen sobre la base de una correspondencia entre fonemas y grafemas. Así, cada grafema es una marca que identifica a un fonema y por esto se dice que el sistema de representación del español es alfabético. El principio alfabético se ve transgredido por fenómenos típicos que surgen durante la apropiación de la escritura: cortes incorrectos de palabras, omisiones y sustituciones de grafemas, epéntesis –grafemas agregados ajenos a la cadena gráfica que se quiere representar–, metátesis –transgresión del orden grafemático–, discontinuidad en el uso del espacio gráfico, creación de palabras nuevas y regularización de verbos irregulares por analogía.

-*Etapa convencional*: se perfecciona la escritura y se configura el "principio ortográfico". La conciencia fonológica y la conciencia gráfica le permiten al niño diferenciar entre: polifonía y poligrafía, B/V, G/J, Y/LL, C/K, Q/C, S/Z, R/RR/-R-/ , Y/L; grafemas sin fonemas, H; grafemas dobles, CH, RR, LL; dos fonemas sucesivos en un grafema, X.

Desde este planteo, la alfabetización se concibe como el acceso a una cultura escrita que atesora un patrimonio sociocultural. Al respecto, al ingresar a esta cultura los niños progresivamente van construyendo hipótesis acerca del sistema de escritura y sus relaciones:

Se advierte cómo la escritura es un sistema de representación cuyas unidades no están predeterminadas en la lengua oral, sino que devienen del proceso de escribir... no

implica objetar la evidencia de la CF, sino postular que es por la existencia de la escritura que fraccionamos el continuo del habla, distribuyendo marcas –letras, signos y espacios– en el papel o la pantalla. (Castedo, 2019, p.51)

La propuesta pedagógico-didáctica que se deriva de esta mirada se opone a la que postula la CF, dado que el docente prepara un ambiente alfabetizador para introducir a los niños en situaciones de escritura desde la más temprana edad, antes de que comprendan las reglas del principio alfabético, en las que no solo escriben y analizan su propia escritura, sino también la de sus pares y su entorno, mediante un acompañamiento que favorece la reflexión sobre sus conceptualizaciones: “...desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y escribir y luego otra donde se lee y escribe ‘realmente’” (Castedo y Torres, 2011, p.23).

En suma, de acuerdo con la perspectiva trazada, frente a la complejidad inherente a las prácticas del lenguaje, se trata de que la escuela asuma la responsabilidad social de desmitificar la idea de una enseñanza y un aprendizaje de la lectura y escritura circunscrita a géneros escolares, a tareas de desciframiento que responden a necesidades netamente institucionales, y limitada a la evaluación. Por el contrario, debe abrir espacios significativos y apropiados para la formación de una comunidad de lectores y escritores capaces de involucrarse ante sus propios textos y de reflexionar frente a los que circulan en la sociedad e interactuar con estos:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Así entendida, la cultura escrita no se reduce a un conjunto de libros y carteles dispuestos en los rincones del aula, sino que conforma un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito:

Sabemos que se alfabetiza mejor:

- a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos (...);
- b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;

- c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (...);
- e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (...), y
- f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto. (Ferreiro, 2001, p. 84)

III.3.4. Lectura crítica

Al momento de tratar las distintas miradas sobre alfabetización, es importante considerar la noción de lectura propuesta por Freire (2004), desde el enfoque de la Lectura Crítica –en adelante LC–. Este reconocido autor, representante de la llamada “pedagogía de la liberación”, sentó importantes bases en América Latina –aunque su influencia hoy en día alcanza a numerosos países de diversas partes del mundo–, para comenzar a estudiar el acto de lectura desde una dimensión política que incluye la idea de la distribución social del derecho a la palabra.

Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso en el que se aprenden y conocen paralelamente de manera crítica el texto y el contexto, ambos trabados por una relación dialéctica. Así, el acto de lectura no se agota en la mera decodificación de la palabra escrita, a la manera de una habilidad descontextualizada, sino que hay un *continuum* que se anticipa y extiende en la inteligencia del mundo: “...la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 2004, p. 94).

El abordaje freireano sobre la lectura consiste en caracterizarla como un acto que implica una sucesión de tres tiempos: primero, el individuo efectúa una lectura de las cosas de su mundo, que tiene que ver con su ámbito de pertenencia más próximo, con su campo semiótico y semántico afín; en el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje; y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Aquí, entonces, resulta central la lectura del mundo: solo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura/reescritura de la realidad.

Si bien se evidencian ciertas coincidencias entre este modelo y el del WL, respecto de la concepción de la lectura como una actividad procesual a través de una transacción entre el lector y el texto, en este caso trasciende esta transacción porque agrega la relación con el mundo. Esto es, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra en un sentido amplio y la alfabetización, por tanto, se concibe como un acto cognoscitivo, creador y político.

Desde este planteo, las palabras vinculan simultáneamente a lo individual, a lo más íntimo, y a lo social, a la interacción en diversas instancias comunicativas, porque estas son un instrumento de intervención sobre el mundo que permite pensar, reflexionar, abrir interrogantes, el intercambio de percepciones, el establecimiento de ideas compartidas y la construcción de un juicio propio.

Siguiendo esta perspectiva, existir humanamente implica el ejercicio de la palabra, el “pronunciamiento” auténtico consciente, y solo se llega a esta instancia por el camino de la praxis: pronunciar el mundo requiere de la experiencia reiterada, la observación contemplativa, la incertidumbre, la indagación, el diálogo y finalmente de la decisión de “pronunciamiento”.

En suma, este enfoque plantea que en la alfabetización es un requisito indispensable el saber acerca de la lectura del mundo. Así, un texto no es posible sin contexto, porque leer es reescribir este último, desde un proceso de “comprensión crítica de la realidad”, que se opone a la “conciencia ingenua” (Freire, 2004, p.75). Esto supone una toma de posición reflexiva, una renuncia a la “inocencia”, que deja de lado la idea de que la lectura del texto es algo que viene dado y, por tanto, se opone a la concepción de un lector decodificador, ingenuo, incapaz de aprehender su realidad o de involucrarse en esta. Leer se constituye, entonces, en un derecho que permite construir la identidad, es un medio para conocer más y mejor el mundo y, también, fundamentalmente, para descubrirse y construirse como sujeto libre.

III.5. Consideraciones finales

La alfabetización en lengua es uno de los temas más controvertidos de todos los tiempos, pero particularmente en la actualidad adquiere nuevos matices por las serias problemáticas – que se acrecientan año tras año– de los niños y jóvenes al momento de desenvolverse de forma competente en múltiples situaciones de interacción social.

A la par del avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y de las novedosas contribuciones de la inteligencia artificial, cada vez resulta más compleja la formación de usuarios de la lengua que respondan a las exigencias de los diversos escenarios del mundo actual.

Si bien le cabe a la escuela la responsabilidad de que todos los alumnos puedan ser parte de la cultura escrita, en gran medida la cuestión que se debe atender en las aulas es qué clase de objeto es un sistema de escritura alfabético –aún hoy muchas veces entendido como un simple código de transcripción gráfica que se reduce a la codificación y decodificación de un escrito– y cómo se apropian de este los niños.

Las contribuciones de las diversas teorías de las últimas décadas, más allá de sus divergencias o confluencias, han posibilitado abrir el juego sobre la alfabetización inicial y sus implicancias pedagógico-didácticas. Aunque en algunos casos estos aportes traen consigo importantes transformaciones en las prácticas áulicas y plantean verdaderos desafíos didácticos, no resuelven problemas de base que atañen a la necesidad de fortalecer la formación docente, a la diversidad de los puntos de partida de los estudiantes, a la escasez de recursos humanos y materiales de las escuelas, a los prejuicios y reduccionismos lingüísticos, entre tantas cuestiones que afectan la posibilidad de plantear intervenciones que propicien el conocimiento y adecuado manejo de la lengua escrita.

La importancia de las conceptualizaciones aquí trazadas radica en que brindan un panorama acerca de los enfoques actuales más representativos sobre la alfabetización en lengua, a los fines de realizar el análisis documental del Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis. Desde este planteo, se constituyen en una herramienta viable para profundizar en torno a la prescripción oficial sobre el tratamiento de la lengua escrita en el Nivel Inicial, de acuerdo con las políticas públicas educativas vigentes.

Capítulo IV

ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DE JARDÍN DE INFANTES DE SAN LUIS 2019

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que lo rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de compromisos; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. (...) En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos”. (Apple, 1996, p. 87)

IV.1. Consideraciones preliminares

Este capítulo se aboca al análisis del material empírico propiamente dicho, mediante el estudio del tratamiento de la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis vigente. Tal como se adelantó en otros apartados, la importancia del trabajo radica en que se trata de un material de uso reciente que, desde el campo del Estado, forma parte del proceso de mediaciones intervinientes en la transmisión de los conocimientos oficiales; por ende, funciona como un instrumento educativo que contribuye a ordenar, delimitar y definir los saberes socialmente válidos en cada jurisdicción del país, respetando criterios centrales a nivel nacional, y, en tal sentido, influye en la selección y organización de los contenidos por enseñar. Asimismo, puede brindar algunos sustentos de base para determinar la pertinencia de los libros que circulan en el mercado editorial o bien elaborar propuestas de intervención pedagógica.

Por último, se destaca a través de este estudio la necesidad de que los docentes realicen una vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1995/1992), que implica, fundamentalmente, indagar en torno a las teorías que sustentan sus prácticas, desde una toma de posición reflexiva y crítica.

IV.2. Contexto de producción y recepción

En el marco de la Ley de Educación Nacional de la República Argentina 22606/06 se ubican los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que corresponden a un primer nivel de concreción curricular y pueden definirse como un texto regulatorio y normativo por medio del cual se establecen los saberes relevantes, según los niveles, años y áreas, para todas las escuelas del país. A partir de estos contenidos, y en un segundo nivel curricular, se elabora en cada jurisdicción el Diseño Curricular provincial, que supone mayores especificaciones y adecuaciones, de acuerdo con las características y necesidades propias de cada región, aunque respeta ciertos criterios centrales con el fin de que los diseños sean compatibles en las diversas jurisdicciones. Por último, en un tercer nivel cada institución educativa propone un Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como el conjunto de prácticas singulares propias de la gestión pedagógica de una determinada escuela. Estos niveles formalizan el proceso de transmisión cultural escolar, a partir de la selección de los saberes considerados necesarios y relevantes en un determinado contexto político, histórico y sociocultural.

En el caso de este estudio, tal como se adelantó, el universo empírico es el *Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial*, que fue aprobado por Resolución N° 250 del Ministerio de Educación de la provincia de San Luis en 2019. Como su nombre lo indica, está destinado a los Jardines de Infantes de San Luis. En la mencionada Resolución se deja constancia de que contó para su concreción con una Comisión Curricular Jurisdiccional, integrada por docentes de la Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial (UNADENI), supervisores de este nivel, miembros del Consejo de Educación y formadores de formadores especialistas en educación y variadas áreas disciplinares del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, a través de un acuerdo entre esta Casa de Estudios y el Ministerio de Educación provincial. Asimismo, y conforme a la Resolución de referencia, se propone su aplicación progresiva a partir de la cohorte 2020 en todos los establecimientos educativos

públicos con distintos modelos de gestión –estatales, privados, autogestionados y digitales– y se prevén posibilidades de articulación con el Nivel Primario.

Cabe aclarar que la producción de este Diseño comenzó a gestarse en 2017, según se explicita en el apartado del encuadre metodológico del documento, y un año después se realizaron una serie de reuniones con directivos y docentes de la provincia para debatir en torno al primer documento preliminar. Interesa, además, señalar que este material solo se encuentra disponible en formato digital y es el primero de estas características en San Luis, aprobado por la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación hasta 2024 inclusive.

La presentación oficial estuvo a cargo de la Ministra de Educación, Lic. María Paulina Calderón, e integrantes de su equipo de trabajo. Se realizó el 24 de septiembre de 2019, según consta en una nota del 23 de septiembre del mencionado año de la *Agencia de Noticias de San Luis*. Contó con la asistencia de la Jefa del Subprograma Diseños Curriculares, Esp. Priscila Caminos, y miembros de la comisión encargada de la elaboración del documento, formadores de formadores y directores de jardines de infantes y escuelas de Nivel Inicial (ENI). Ese mismo año se concretaron encuentros para la difusión y el abordaje del Diseño con directores y docentes de Educación Inicial en las seis regiones educativas de la provincia, que no pudieron completarse por la emergencia de la pandemia de COVID-19. Posiblemente esto también impidió la elaboración de materiales didácticos y de estudio para favorecer su difusión y aplicación.

IV.3. Estructura organizativa

Teniendo en cuenta el capítulo II, referente al encuadre teórico, el Diseño Curricular puede caracterizarse como un tipo de texto directivo que ingresa en la categoría de género discursivo secundario, con sus particularidades e intencionalidades según la organización que adopta el discurso pedagógico actual. Así concebido, tiene una superestructura convencional, marcadamente estandarizada, propia de un documento administrativo que responde fundamentalmente a una normativa oficial, ministerial, de acuerdo con las prescripciones que rigen las políticas educativas vigentes.

Por lo expuesto, se presenta bajo un modelo de formulación prototípico, en este caso del campo semántico del currículum y la educación, para cooperar con los lectores interesados en este tipo de formato y/o familiarizados con él. Al respecto, comprende los siguientes apartados, según su orden de ubicación:

- Tapa: contiene el título, el número de Resolución y año del Diseño.
- Epígrafe: se ubica después de la tapa. La frase citada, cuya autoría es de Raffi Cavoukian, un reconocido músico de canciones populares infantiles, expresa: “Si cambiamos el comienzo de la historia, cambiamos la historia entera”.
- Presentación: está a cargo de la Ministra de Educación, Lic. María Paulina Calderón, y funciona como un prólogo, en el que predomina la función dependiente de la interacción, a través de la invitación a los lectores que forman parte de la comunidad educativa.
- Mención de las autoridades provinciales responsables de la concreción del Diseño, bajo la gobernación del Dr. Alberto Rodríguez Saá.
- Resolución: explicita el marco de creación del Diseño y la normativa en la que se encuadra.
- Anexo: se titula “Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial” y corresponde al cuerpo del documento, ya que bajo este título se dividen los cinco apartados que lo componen: “Marco general”, “Conceptualizaciones preliminares”, “Marco pedagógico didáctico”, “Organización curricular”, “Bibliografía y fuentes”.
- Notas: Contiene 26 notas al pie, distribuidas a lo largo de todos los apartados del Diseño.
- Contratapa: se consignan los nombres de los encargados de la elaboración del Diseño y de la persona que estuvo a cargo de su edición.

Respecto de los componentes arriba señalados, antes de profundizar en la temática objeto de estudio, a los fines de contextualizarla, seguidamente se presentan sucintamente las partes que componen el Anexo del Diseño:

- *Marco general*: tiene una función netamente informativa. Contiene el “Encuadre normativo nacional y provincial”, que enmarca el Diseño de acuerdo con las regulaciones prescriptas para la Educación Inicial en el ámbito oficial; la “Estructura

organizativa del Nivel Inicial en la provincia”, que permite conocer la cantidad de escuelas y alumnos de Nivel Inicial por región; las “Consideraciones acerca del currículum”, que introduce una serie de citas de autoridad, relacionadas entre sí, de referentes en la temática –Terigi, Grundy y Stenhouse– para definir el currículum, según la perspectiva de abordaje adoptada, en este caso y a grandes rasgos, como un insumo de la política educativa empleado con el fin de establecer lineamientos básicos; el “Encuadre metodológico de la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional”, que explicita el proceso de elaboración del documento y los criterios que lo rigen.

- *Conceptualizaciones preliminares*: se advierte la función informativa que se complementa con la expresiva. Bajo el título “Sujetos de la educación: infancias”, se introduce la definición de infancias: nótese que se opta por el plural –infancias en lugar de infancia– porque responde a una mirada integral y múltiple de la enseñanza, centrada en los derechos de los niños según particularidades de sus contextos. En consonancia con este marco, se incluyen los aportes de la neurociencia, respecto de la importancia de considerar las posibilidades intelectuales que brinda el entorno en la mejora de los aprendizajes. En el punto “Familias, diversidad y estilos de crianza” se vale de la explicación para dar cuenta de la complejidad que hoy adquiere el término “familia” –también aquí en plural en consonancia con la idea de infancias–, describe sus funciones y enfatiza la necesidad de que los docentes acepten los distintos estilos de crianza, valores culturales, demandas y concepciones de las familias. Se alude, además, a la importancia de atender a la desigualdad social, marcada por grandes franjas de población sumidas en la extrema pobreza. Nótese que en este punto, además de la función informativa, sobresale la función expresiva porque se detiene en las consideraciones adoptadas desde un determinado posicionamiento. Respecto del título “La tarea docente en el Nivel Inicial”, se define la función pedagógica y didáctica que desempeña el docente, y, nuevamente desde el plano expresivo, se advierte una toma de posición política y sociocultural, centrada en la atención a las características de los niños con los que se trabaja para favorecer sus aprendizajes. En el último ítem, “Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial”, remite a la Ley de ESI 26150/06 y al decreto N° 5144-ME-2018 de adhesión

provincial a dicha Ley y, a través de la explicación, fundamenta su inclusión y sus propósitos formativos en la Educación Inicial.

- *Marco pedagógico didáctico*: aquí prevalece la función informativa, mediante la definición, pero se incluyen fragmentos explicativos para fundamentar una determinada posición. En el primer punto “Aprender y enseñar en el Nivel Inicial” se presentan las “Consideraciones acerca del aprendizaje”, que desarrolla brevemente las nociones de conductismo y constructivismo, y se postula a favor de este último, por lo que la función informativa se completa con la expresiva mediante la adopción de un determinado punto de vista; y las “Consideraciones acerca de la enseñanza”, que brinda definiciones de teóricos destacados en la temática –Fenstermacher y Sarlé–, teniendo en cuenta los desafíos de la época actual. En el segundo título, “Finalidades formativas”, se detiene en las intencionalidades educativas de la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel Inicial. Seguidamente, el tema “Pilares de la Didáctica en el Nivel Inicial” se clasifica en “La centralidad del juego” (juegos dramáticos, de construcción, con reglas convencionales anticipadas, sistemáticas y explícitas), desde referentes como Montessori, Decroly, Agazzi, Dente, Saré y Soto; “La alfabetización cultural”, desde la perspectiva de la LC de Freire; y “El desarrollo personal y social o socialización”, abocado a la formación de los niños como ciudadanos democráticos. En la parte “Estructuras didácticas” se introduce la definición, a través de una función dependiente del contexto, para conceptualizar la “Unidad didáctica”, la “Secuencia Didáctica” y los “Proyectos didácticos”, según sus componentes y características. En “La evaluación en Nivel Inicial” se explicita la concepción que adopta respecto de este punto el Ministerio de Educación provincial, a través de las apreciaciones sobre el tema de los autores Domínguez Fernández, Pereira, Córdoba Gómez, Perrenoud, Brailovsky, Violante y Soto. Por último, se incluye la “Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario”, desde una dimensión política y ética que combina lo informativo con lo expresivo.
- *Organización curricular*: se propone un “Marco teórico” que sustenta, mediante la explicación, la importancia de reconocer los aportes de diferentes campos de forma integral. Al respecto, a través de la clasificación, se delimitan tres grandes “campos” o “ámbitos de experiencias”, con sus correspondientes “ejes vertebradores” que se desagregan de cada uno de estos campos: “Construcción de la identidad personal y

social”, “Comunicación y lenguaje”, “Ambiente natural, social, cultural y tecnológico”. La segunda parte también se vale de la clasificación de los “Lineamientos curriculares disciplinares para Jardín de Infantes de Nivel Inicial” y la descripción de cada uno de sus componentes: “Formación Ética y Ciudadana”, “Matemática”, “Lengua”, “Educación Física”, “Lenguajes artísticos: Arte del movimiento/ Expresión corporal”, “Lenguajes artísticos: Artes visuales”, “Lenguajes artísticos: Teatro”, “Lenguajes artísticos: Música”, “Ciencias Naturales”, “Ciencias Sociales”, “Educación digital, Programación y Robótica”. “Educación Tecnológica”.

- *Bibliografía y Fuentes*: corresponde al último apartado y, tal como su nombre lo indica, remite a los autores y documentos consultados y empleados en las distintas partes del Diseño.

A continuación, siguiendo lo planteado en los objetivos de este trabajo, en el próximo apartado se aborda el sentido que se le atribuye a la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular objeto de estudio.

IV.4. Sentido de la alfabetización en lengua

De acuerdo con lo que se adelantó en la introducción a este trabajo, el sentido aquí se refiere a la significación que adquiere la noción de alfabetización en lengua en el contexto de producción y recepción del Nivel Inicial, según una prescripción oficial con una finalidad pedagógico-didáctica. Al respecto, seguidamente se consideran aquellas partes del Diseño en las que se alude a esta noción.

En el inciso 5 del *Encuadre normativo nacional y provincial* del “Marco general” del Diseño se incluye como objetivo emanado de la Ley de Educación Nacional 26206/06: “Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura” (p.9). Aquí sobresale la intencionalidad directiva, propia de un material instructivo de estas características, para dar cuenta de la alfabetización en lengua ligada al plano expresivo y comunicativo, pero limitada al área artística, es decir, a los textos ficcionales. No obstante, esto se completa a continuación con los lineamientos curriculares específicos, de acuerdo con los *NAP del Nivel Inicial* (2004), por lo que siguen una base regulatoria y normativa en el mismo sentido que en el párrafo anterior, a saber:

1. Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.
3. Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.
6. Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
7. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos. (p.10)

En el punto 1 subyace una concepción de la alfabetización ligada a una construcción social, en coincidencia con lo expuesto al comienzo del capítulo III referido al sentido vigente de la alfabetización en lengua: se destaca al respecto el aporte de la sociolingüística interaccional con la idea de codependencia entre la alfabetización y las costumbres socioculturales situadas en un determinado contexto histórico, que atiende tanto a la identidad propia como a aquella dependiente del entorno con sus respectivas variables (“culturas”, “lenguajes” e “historias”).

En el punto 3 se alude a la comunicación y expresión a través de los lenguajes verbales, pero ahora en un sentido amplio, no circunscripto a lo literario, sino en situaciones comunicativas que contemplen el saber sobre el ámbito cultural. Esto continúa en el punto 6, porque se asocia la idea de alfabetización con las posibilidades de acceso a los conocimientos, se resalta la promoción de lo cultural y se contempla además lo estético literario (universo ficcional).

En el último punto seleccionado, también se destaca especialmente el enfoque de la sociolingüística interaccional, en este caso, con la alusión a las distintas lenguas indígenas que coexisten en Argentina, a lo que se suman las variedades lingüísticas del mencionado país, de acuerdo con su correspondiente campo cultural.

En lo que atañe a las *Consideraciones acerca de la enseñanza*, que se desprenden del ítem *Aprender y enseñar en el Nivel Inicial* del “Marco pedagógico didáctico”, se introduce una cita de Sarlé (2000, p. 14), en la que prevalece la función dependiente de la interacción, a través de la

sugerencia respecto de la importancia de “crear un ambiente alfabetizador”, acorde con las posibilidades expresivas de los niños, remitiendo a los postulados de la PG. Se incluye también el espacio de lo lúdico como un modo de desestructurar las prácticas escolarizadas, y, en tal sentido, se promueve la apertura de un clima propicio para favorecer la comunicación desde una realidad afín al contexto de los infantes:

Definir situaciones de enseñanza que contemplen la generación de un ambiente alfabetizador, especialmente desde la atención del juego y el lenguaje comunicativo del niño, en lugar de centrarnos en actividades que aparentemente “funcionan”, en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y entretenidos. (p. 27)

También en el “Marco pedagógico didáctico”, el ítem referido a la *Alfabetización cultural*, que se incluye entre los llamados *Pilares de la didáctica en el Nivel Inicial*, se encabeza con una cita de Freire, en la que se combina la función informativa con la expresiva, con un marcado predominio de esta última, extraída de la obra *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2004, sin indicación de página): “me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél”. Seguidamente se introduce una explicación de la cita para cooperar con el lector en su comprensión.

Se puede afirmar que antes de la lectura de la palabra escrita se desarrolla la lectura del mundo. Las niñas y los niños que comienzan su trayecto de escolaridad en el jardín de infantes ya han comenzado a interpretar y leer el mundo gracias al primer ambiente de socialización que es la familia. La escuela tiene el deber de ampliar, enriquecer y ofrecer nuevos horizontes culturales, y en este sentido es que el concepto de alfabetización cultural se vuelve un pilar fundamental de este trayecto, ya que el mismo tiene como fin potenciar el mundo “cultural” de la/el niña/o y prepararlo para lo que más adelante será la alfabetización en la palabra escrita. (p. 31)

En este párrafo subyace el enfoque de la alfabetización de la LC de Freire, respecto de que la lectura del mundo es indispensable –requisito previo– para la posterior lectura de la palabra, desde el punto de vista de que el mundo siempre atañe al contexto más inmediato de la realidad circundante, y confluye en la formación de un sujeto crítico, capaz de posicionarse activamente frente a la sociedad:

Para completar la concepción de alfabetización cultural se introduce una definición de Origlio (2015, sin indicación de página), a través de una función informativa y expresiva dependiente del contexto, por estar directamente relacionada con la cita anterior, en la que también se pone de manifiesto un determinado punto de vista ante la temática expuesta: “Alfabetizar es brindar las herramientas para aprender a mirar la realidad que nos rodea como escenarios interesantes, ricos y maravillosos a los cuales comprender y conocer”. De esta se desprende una idea de alfabetización que no se limita a una determinada área del saber, sino como vía de acceso a toda la realidad circundante, en cierto aspecto coincidente con la perspectiva de la sociolingüística interaccional que alude a la construcción social de la alfabetización.

También entre los *Pilares de la didáctica en el Nivel Inicial* en el punto del *Desarrollo personal y social o socialización*, se introduce una nota al pie (bajo el número 7) referida a la alfabetización inicial que sigue lo prescrito por los *NAP* (2004) desde una función predominantemente informativa:

El proceso de alfabetización como finalidad formativa de la Educación Inicial, es considerado en sentido amplio e integral, tal como lo sugieren los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, abarcando no sólo la alfabetización inicial circunscripta al área de Lengua sino “al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticas, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros)”. (p. 32)

En este caso, se explicita la concepción de la enseñanza de la alfabetización inicial como un proceso, en articulación con lo propuesto por los *NAP* (2004), tal como se ha planteado en la apertura del Diseño. Al respecto, se advierte que se trata de un contenido que no se limita al área de Lengua, sino que incluye otros lenguajes, de lo que se deriva un abordaje plural en un sentido interdisciplinario.

El apartado que corresponde a la “Organización curricular” contiene una nota al pie (número 18), de carácter informativo, que da cuenta de que los lineamientos curriculares propuestos en este Diseño dan respuesta a los requerimientos de aprendizaje de la Educación Inicial de orden mundial. Por ser afín a los intereses de este trabajo, sobresale el lenguaje y la comunicación, la expresión creativa y la alfabetización, entre otras áreas presentes en los currículos europeos, como parte de las políticas propuestas por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico):

Estos lineamientos curriculares, abordan los grandes desafíos de aprendizaje de la primera infancia. Según OECD (2017), el desarrollo personal y social, el lenguaje y la comunicación, el conocimiento y la comprensión del mundo circundante, la expresión creativa, el desarrollo físico y el movimiento, la orientación ética, religiosa y filosófica, así como la responsabilidad, son las áreas de presencia más frecuente en los currículos europeos de educación inicial. Asimismo, al final de este nivel, la mayoría de los países concede gran importancia a la alfabetización, la numeración, la educación física, la ciencia, las artes, la música y las habilidades prácticas. Además, un número creciente de ellos ha añadido salud y bienestar, ciencias sociales, ética y ciudadanía, las TIC y lenguas extranjeras. Esta información proviene de la revisión que la OECD realizó sobre el currículo de 24 países y jurisdicciones en 2011 y 2015. (p. 44)

De este modo, en el Diseño se subraya la adhesión a la OECD, un organismo internacional de carácter intergubernamental –su sede central está en París y funciona desde 1961– que trabaja en la construcción de políticas de crecimiento económico y desarrollo social, para la igualdad de oportunidades y el bienestar tanto de sus países miembros como de aquellos que no están directamente asociados a la entidad. Cabe destacar que actualmente hay 38 países que forman parte de esta organización, y que a comienzos de 2022 se han iniciado conversaciones con Argentina para su próxima inserción.

En el marco de esta adhesión, la alfabetización se incluye como corolario de la formación inicial y como eje de las políticas públicas que promueven la mejora socioeconómica de la población mundial. Al respecto, esta concepción sigue la línea propuesta a lo largo del Diseño, coincidente con la sociolingüística interaccional: la alfabetización resulta central para el desarrollo personal y social y el adecuado desempeño en múltiples situaciones, a través del aprendizaje de conocimientos relacionados con distintas áreas de la vida.

A los fines de responder al objetivo central de este trabajo, en el próximo apartado se desarrolla el lineamiento curricular disciplinar correspondiente a “Lengua”, del *Campo o Ámbito de experiencia* “De la comunicación y el lenguaje”, incluido en el referido punto del Anexo del Diseño “Organización Curricular”.

IV.5. Perspectivas sobre la alfabetización en el apartado de Lengua

A continuación, de acuerdo con la problemática que sustenta este estudio, se focalizan los lineamientos curriculares de Lengua, del campo de “La comunicación y lenguaje”, prescriptos en el Anexo 4, correspondiente a la “Organización curricular”.

Cada disciplina del ítem “Organización curricular” se divide en cinco apartados: “Fundamentación epistemológica”, “Propósitos formativos”, “Eje de contenidos y descriptores”, “Sugerencias didácticas, estrategias y recursos”, “Bibliografía orientadora”.

En el primer apartado, correspondiente a la fundamentación, se introduce una función dependiente del contexto, mediante la explicación. También, por tratarse de un material instructivo, aquí se incluye una función dependiente de la interacción”, con el fin de sugerir e ir guiando la comprensión:

En principio, es necesario tener en cuenta que las niñas y los niños entran en contacto con la cultura escrita antes de ingresar al Jardín de Infantes, por lo que llegan con diferentes saberes, con distintos repertorios comunicativos. En este sentido, es función de la escuela garantizar el acceso a los saberes lingüísticos y a la cultura escrita considerando esos conocimientos previos, para que las/os alumnas/os reconozcan que el lenguaje escrito permite representar ideas, acceder al conocimiento y a la cultura, y que se relaciona con la lengua que se habla.

Asimismo, se considera que la experiencia estética permite la conquista de espacios de libertad para enriquecer las propias creaciones de las niñas y los niños a través de la imaginación y la fantasía. Por lo tanto, la enseñanza debe propiciar que sean espectadores sensibles y críticos, que sean lectores y a la vez productores de otras obras, habilitando la frecuentación con el arte y garantizando la equidad en el acceso a los bienes culturales. (p. 55)

Nótese que se prefiere el término *cultura escrita* al de alfabetización, en consonancia con el enfoque de la PG que lo considera más abarcativo, en tanto habilita a contemplar los primeros saberes lingüísticos previos al ingreso a la escolaridad. Asimismo, desde esta perspectiva, se le atribuye a la escuela una importancia central, como garante alfabetizadora por excelencia de acceso al patrimonio cultural y a un sistema de representación y comunicación que posibilita ampliar el universo cognoscitivo humano, pero capitalizando los conocimientos previos de los niños: sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. El apartado se cierra

con la inclusión de la esfera artística, por ser un campo propicio para la creatividad y el desarrollo de la imaginación, a través de la producción y lectura de obras ficcionales. Este cierre se relaciona con el punto de vista estético previsto en el WL, desde los aportes de Rosenblatt al campo de la teoría literaria. Así, y en consonancia con lo expuesto en el Diseño, se trata de un punto de vista que amplía la inserción de los sujetos en el universo sociocultural.

En el segundo apartado se presentan los siguientes propósitos, apelando a comandar a los destinatarios respecto de las acciones a seguir:

- Explorar las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y la lengua escrita.
- Participar en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- Producir palabras y textos orales y escritos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).
- Apreciar y disfrutar de la literatura a través de la escucha de narraciones y lecturas realizadas por la/el docente y/o otras/os adultos que participen de experiencias literarias.
- Explorar diferentes lenguajes artísticos, descubriendo las posibilidades que cada uno brinda y estableciendo relaciones que les permitan construir espacios de libertad creadora. (55)

Frente a enfoques más tradicionales, que persistieron durante gran parte del siglo XX, la idea de alfabetización subyacente trasciende la mera comunicación lineal, la decodificación de símbolos a través de una retroalimentación entre un hablante y oyente ideal, para dar lugar al contexto de producción y recepción en el seno de prácticas del lenguaje orales y escritas, reales, significativas, lúdicas y creativas, con una intencionalidad concreta. Por ello, estas prácticas ponen en primer plano la reflexión acerca de los hechos del lenguaje y la exploración de la variedad de tipos textuales de uso frecuente, el sentido de la escucha, el placer estético y todas aquellas instancias que interpelan al sujeto desde la más temprana edad, como protagonista y participante de las múltiples situaciones comunicativas. Al respecto, y en concordancia con el enfoque de la PG, se enfatiza el contacto con diversos textos de uso social, en desmedro de la secuenciación de grafías y graduación de la extensión del material escrito que durante tantos años prevaleció en las aulas.

Por último, se prefiere hablar de situaciones de lectura, tal como lo plantea el WL y la PG, y de escritura, en el sentido de la PG –en lugar de lenguaje escrito–, porque se trata de una mirada más amplia que efectivamente apela a incluir a aquellos niños de sectores más desfavorecidos, en tanto considera el aspecto social, compartido y personal de estas prácticas.

Al analizar este apartado cabe destacar que, si bien se plantea el trabajo con la lengua oral y escrita, la producción de palabras y reflexión metalingüística, no se especifica si en este orden se incluye el enfoque de la CF ni se aportan mayores precisiones al respecto. Tampoco, en el caso del último propósito, se aclara a qué se refiere el término “lenguajes artísticos”: la terminología empleada resulta confusa, en tanto en el plano de la lengua solo se considera al lenguaje artístico literario, del que se desprenden multiplicidad de géneros y subgéneros.

El tercer apartado, que incluye los contenidos y descriptores, se vale de la clasificación en cuatro puntos: “el habla y la escucha”, “la lectura”, “la escritura” y “la literatura” que, tal como están enunciados, se corresponden con las cuatro macrohabilidades que articulan los *NAP* de Lengua del Nivel Inicial (2004): hablar, escuchar, leer y escribir. Esta clasificación, a su vez, introduce una descripción de los procedimientos que se desprenden de cada uno de ellos.

El habla y la escucha

- La experimentación de los diferentes usos y de las posibilidades de representación del lenguaje oral y escrito.
- La participación en conversaciones sobre distintos temas, realizando comentarios, relatando experiencias y manifestando sentimientos, necesidades, estados de ánimo, deseos, gustos o emociones, elaborando preguntas y descripciones.
- La escucha de lecturas en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados y a partir de ello, elaborar preguntas y respuestas. Asimismo, fomentar el intercambio de opiniones a partir de las lecturas, solicitando aclaraciones, realizando comentarios o pidiendo relecturas cuando sea necesario.
- La apropiación progresiva del lenguaje formal para comunicarse con los demás, teniendo en cuenta el registro de la situación comunicativa (saludar, agradecer, pedir o responder a las disculpas, entre otros.).
- La expresión de su punto de vista ante un conflicto, escuchando al otro, confrontando opiniones y justificando el acuerdo o no con las argumentaciones de los compañeros.

- La interpretación de consignas, preguntando lo que no entienda o solicitando ayuda (al docente o a sus compañeras/s).

La lectura

- La exploración de textos en la biblioteca del aula o de la escuela para buscar información, para seguir instrucciones y para entretenerse.
- El reconocimiento de algunos paratextos como guías para seleccionar lecturas (títulos, índices, números de páginas, entre otros).
- La anticipación sobre el contenido de lo que se leerá y la verificación de esa anticipación, realización de preguntas y respuestas a partir del texto y localización de palabras o fragmentos dentro del mismo.
- El reconocimiento de la información en forma de texto escrito que se presenta en distintos soportes: libros, videos, televisión, Internet, entre otros.

La escritura

- La producción grupal de textos dictados a la/el docente con variados propósitos: para guardar la información, para comunicarse, para expresar sentimientos, para jugar con el lenguaje, para dar instrucciones, entre otros.
- La elaboración de mensajes utilizando formas convencionales y no convencionales de escritura (señales, íconos, símbolos).
- La comprensión de la escritura como un proceso que tiene propósitos, género, soporte, destinatario y registro.
- El seguimiento de lo que se escribe, controlando si coincide con lo previsto.
- La búsqueda y utilización de distintas fuentes de información como recurso para orientar la escritura.
- La escritura del nombre propio de manera convencional.

La literatura

- La elección de textos en función del propio interés de las niñas y los niños, considerando su autor, el género, la colección, el título, las ilustraciones, entre otros aspectos.
- La anticipación del contenido en historietas a partir del conocimiento de los personajes y de las imágenes, construyendo significados y secuencias.

- La producción de cuentos que consideren las características del género literario (fórmulas de apertura y cierre) y algunos recursos del lenguaje literario (comparaciones, imágenes, entre otras).
- El respeto por los aportes de sus compañeros en la elaboración de cuentos u otras producciones literarias (adivinanzas, por ejemplo) y la argumentación como un modo de avalar sus opiniones.
- La utilización de recursos del lenguaje poético en las producciones (rimas, juegos de palabras, efectos sonoros, reiteración de palabras o frases, entre otros).
- El contacto con variedad de géneros literarios infantiles: coplas, retahílas, nanas, rondas, trabalenguas, jitanjáforas, limericks; cuentos tradicionales y folclóricos, fábulas y leyendas; teatro y representaciones a través de títeres.
- El uso de recursos argumentales o léxicos que generan distintos efectos en el destinatario (risa, miedo, suspenso).
- La revisión de la coherencia en los relatos, considerando las acciones de los personajes, los escenarios, así como la cohesión, evitando las repeticiones innecesarias y la utilización exagerada de conectores. (pp. 55-57)

Tal como se advierte en este apartado, al referirse al aprendizaje en relación con el lenguaje se incorpora la enseñanza de la lengua oral, a través del habla y la escucha. Desde esta perspectiva, los saberes no se limitan al manejo de los aspectos sistemáticos de la lengua escrita ni a las tipologías textuales, sino que se incorporan las prácticas sociales de la oralidad en sus múltiples variantes y temáticas, los quehaceres, actitudes, necesidades y sentimientos, entre otros, del hablante/oyente. Esto conlleva la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas del lenguaje oral desde el bagaje personal y sociocultural y los escenarios intervinientes en tales prácticas. Se pone en primer plano al lenguaje en uso, en instancias concretas, reales, de interacción social. Se propone también la escucha de lecturas en voz alta, pero desde una participación activa que supone una actitud crítica, por lo que cobra importancia la relectura, la posibilidad de manifestar opiniones y la formulación de preguntas y respuestas con base en lo leído. Esto se complementa con el enunciado que propone la apropiación gradual de la lengua estándar y la adecuación del registro a la situación comunicativa, según el propósito que se persiga. Se incluye además la argumentación sobre puntos problemáticos y la comprensión de consignas.

El punto sobre la lectura hace hincapié en la exploración de textos escritos con una concreta finalidad práctica o de divertimento, esto es, de acuerdo con el WL, desde una actitud selectiva por parte del lector, tanto eferente como estética. Se incluye también el trabajo con los componentes paratextuales, porque brinda orientaciones en torno a lo que se va a leer y, por ende, facilita la elección de los textos. Por otra parte, también aquí desde el modelo del WL, subyace una concepción de la lectura como un proceso estratégico, que supone hipótesis de prelectura y su cotejo, y el acto de leer propiamente dicho como un proceso cíclico, a través de una transacción entre el lector y el texto: identificación de pistas textuales e interrogantes y respuestas en torno a lo leído. Por último, la lectura contempla diferentes portadores, más allá del libro en sentido estricto.

En lo que atañe a la escritura, se atiende a la producción grupal de textos de uso social y significativos, según la intención que se persiga y previendo el acompañamiento del docente, tal como lo propone la PG. Se incluye además la producción de mensajes que atienden a formas convencionales y no convencionales de escritura. Este último punto, así formulado, puede dar lugar a ambigüedades o interpretaciones erróneas: conviene hacer una distinción entre el código escrito frente a otros códigos que circulan en la sociedad, puesto que las aquí llamadas “formas no convencionales de escritura” pertenecen a un sistema de signos de los que se ocupa la semiótica, que no ingresan en la categoría de la escritura en el sentido propuesto a lo largo del Diseño. En los siguientes enunciados también subyace la perspectiva de la PG, según la cual la escritura se concibe como un proceso sujeto a componentes específicos y determinantes para la construcción de un escrito –género, soporte, destinatario y registro–, en el que además se requiere la revisión, en función del objetivo trazado, y el recurso a la información que resulte útil para la realización del texto. En consonancia con esta perspectiva, se plantea la generación de un ambiente alfabetizador para que los niños experimenten la escritura como una práctica social sujeta a análisis con sus pares –de allí la idea de escritura grupal–, y la escritura del nombre propio desde la etapa convencional.

En lo referido a la literatura, se consideran cuestiones afines a la lectura y escritura enunciadas en los puntos anteriores, pero circunscriptas al plano estético, con sus correspondientes géneros infantiles, paratextos y recursos literarios. También aquí subyace la idea de un lector estratégico, de acuerdo con el WL, y la creación de un ambiente alfabetizador, siguiendo la PG, en el que se concibe a la lectura como una práctica social afín a los intereses

de los niños, y a la escritura como un proceso que requiere sucesivas revisiones y que contempla los aportes de los pares.

En el apartado de las sugerencias didácticas, estrategias y recursos se combinan varias funciones: predomina la función dependiente de la interacción, a través de la sugerencia respecto de las acciones a seguir. Se agregan funciones dependientes del contexto, mediante la explicación, para esclarecer qué se entiende por situaciones de lectura y escritura y dar cuenta del perfil al que atiende el Nivel Inicial; y la conclusión que compendia la definición de ambiente alfabetizador.

Para que puedan desarrollarse las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), se deben proponer múltiples contextos comunicativos en los que sea posible comunicarse con diversos interlocutores, se utilicen diferentes géneros y materiales, y se reconozcan las intencionalidades comunicativas a partir de la práctica del lenguaje con distintos propósitos: expresar necesidades, intereses, opiniones, entre otros.

Aunque no se haya alcanzado todavía la apropiación del sistema de la lengua, la escuela debe propiciar que las niñas y los niños utilicen las estrategias de escritores y lectores. Las situaciones de escritura incluyen los textos dictados al maestro y la escritura espontánea; cuando se habla de lectura, se hace referencia a la actitud lectora lo cual significa el poder compartir la producción de textos orales, poner en juego diferentes interpretaciones y que sean resignificadas por los otros, lo que hace visible la construcción de sentidos y donde se comienza a transitar un camino lector que dura toda la vida. Un ambiente alfabetizador implica no solo selección de materiales, recursos, mobiliario, sino, fundamentalmente, recrear una práctica cultural y el acceso a otros mundos posibles a través de la planificación de experiencias pedagógicas que generen en las y los alumnas/os una interacción significativa con la lengua escrita que les permita ir conformando, junto con la/el docente, una comunidad de lectores y escritores. El Nivel Inicial también debe formar espectadores que puedan entablar diálogos con diferentes producciones culturales y artísticas (que incluyen a la literatura, pero también otras expresiones visuales, musicales, etc.). El contacto con el arte les permite a las/los alumnas/os aprender a crear conociendo y comprendiendo diferentes formas artísticas. Las/os docentes deben guiar la experiencia estética, habilitando espacios que les propongan a las niñas y los niños andamiar las miradas y sentir confianza para expresar su palabra de manera cotidiana, construir significados y nuevos sentidos. Así, puede ir

formándose un lector que se encuentra con las voces de los otros, toma distancia para construir sentidos y asume el desafío de la interpretación, entrando en el juego que propone la lectura. (p. 57)

Puede advertirse que en estos enunciados se sistematizan e integran los lineamientos que estructuran la organización curricular de Lengua. Se pone el acento en la importancia de contemplar variadas situaciones comunicativas con distintos propósitos y participantes. Nótese además la inclusión del término “práctica del lenguaje” que se vincula con la formación de usuarios de la lengua, lectores y escritores estratégicos desde la más temprana edad, en consonancia con la PG. Respecto de esta idea, se alude a la creación de un “ambiente alfabetizador” que va más allá de la organización de un espacio afín, en tanto comprende una “práctica cultural” contextualizada, mediada por un docente que acompaña y facilita, para dar lugar a relaciones con el lenguaje genuinas, situadas y, por ende, verdaderamente significativas; aquí se advierte cierto paralelismo con el enfoque de la LC. Nuevamente se retoma la idea de desarrollar de modo gradual la competencia estética, que incluye a la literatura, pero también a otras expresiones artísticas propicias al momento de ampliar el universo de sentidos de los niños, a través de la participación del docente como mediador y promotor cultural.

En estas primeras aproximaciones al sistema de escritura, interesa resaltar la importancia que se le atribuye al trabajo colectivo entre el docente y los alumnos como participantes, en pos de la creación de una “comunidad de lectores y escritores”, tal como lo plantea la PG.

El último apartado corresponde a la bibliografía e incluye cuatro materiales que han servido como fuente de referencia y/o consulta para la elaboración de esta parte del Diseño: en primer lugar, se menciona el libro de Borzone (2011), titulado *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, que ha sido empleado también al interior de este estudio al momento de abordar el enfoque de la CF. Seguidamente, se enumeran tres documentos oficiales, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, uno de 2009 y los otros dos de 2006: el primero se refiere a la formación docente en la alfabetización inicial, en tanto que los otros corresponden al volumen 1 y 2 de la Serie “Cuadernos para el aula de Nivel Inicial”, y presentan temáticas relativas al juego, la narración, la biblioteca y la literatura.

IV.6. Consideraciones finales

El análisis documental llevado a cabo en este capítulo recaba datos empíricos que permiten determinar la concepción vigente respecto de la alfabetización inicial en lengua y las perspectivas que la sustentan, de acuerdo con políticas públicas educativas que funcionan como un marco de referencia para los distintos jardines de infantes de San Luis.

Por un lado, el estudio da cuenta de que el sentido que adquiere la alfabetización en lengua en el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis coincide con una concepción proveniente de la sociolingüística interaccional, ligada a una construcción social dependiente de la cultura históricamente situada. De allí la importancia de atender a la creación de un ambiente alfabetizador que se corresponda con el contexto de los niños, sus conocimientos, intereses, necesidades, entre otros.

Por otra parte, respecto de las perspectivas subyacentes al interior del Diseño, en el punto destinado a Lengua no se contempla trabajar con las unidades menores de la palabra de acuerdo con lo previsto por la CF, si bien se consigna a Borzone en la bibliografía orientadora. Se evidencia una correspondencia con algunas de las investigaciones realizadas en las últimas décadas, particularmente con el WL, la PG y la LC, pero solo se menciona a Freire en la bibliografía general con la que se cierra el Diseño, y se omiten las obras de autores representantes del WL y de la PG.

Como se ha ido viendo a lo largo del trabajo, las perspectivas incluidas proponen un abordaje amplio de la alfabetización, a través del acceso a la cultura escrita, desde sus múltiples variantes, problemáticas y posibilidades.

En suma, la propuesta de este Diseño trasciende la idea del lenguaje como herramienta de comunicación, en tanto resulta más abarcativa porque involucra al sujeto de forma integral, ya que a través de la interacción social se va configurando su bagaje simbólico y cultural. Al respecto, prescribe que desde la alfabetización inicial la escuela debe hacer presentes las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido: ¿por qué y para qué se lee y escribe? De allí la importancia de no disociar las prácticas escolares de las prácticas situadas, contextualizadas, a los fines de propiciar relaciones con el lenguaje auténticas y, por ende, cargadas de sentido. En este marco, el docente debe asegurar las condiciones didácticas e intervenciones necesarias para guiar al alumno y acompañarlo en su proceso de aprendizaje toda vez que resulte necesario.

Chartier (2020, 20m 35s) ilustra con claridad el enorme legado que les cabe a los responsables de las políticas de estado y a los lectores respecto de la transmisión y pervivencia de la cultura letrada impresa:

En estos tiempos en los que predomina la lógica del *marketing*, por encima de la lógica intelectual o cultural, se requiere necesariamente del apoyo de los poderes públicos y de los lectores que compren libros para no abandonarse a una servidumbre voluntaria y salvaguardar el mundo que no queremos perder.

Aquí, sin duda, quienes tienen a su cargo la conducción de las políticas educativas y los propios docentes cobran una especial relevancia como facilitadores, promotores y mediadores de la cultura escrita, en sus diversos tipos y finalidades, ya desde la primera infancia.

CONCLUSIÓN

La Educación Inicial necesita, hoy más que nunca, perspectivas y enfoques de base científico-práctica que, más allá del folclore que suele caracterizar su accionar, garanticen la dignidad y la equidad en la infancia. (González Cuberes, 2008, p. 5)

El interés central de esta indagación reside en que sus resultados contribuyan con las prácticas del lenguaje en el Jardín de Infantes, tanto en lo que atañe a la planificación de unidades y secuencias didácticas, proyectos y talleres, entre otros, como a la producción y selección de materiales pedagógico-didácticos.

En el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, es deseable que este trabajo contribuya con los estudios discursivos de los integrantes del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO 04-0523), “Reconocimientos léxico-pragmáticos en el desarrollo del lenguaje y en las prácticas discursivas”, en el que se inscribe (RCS - 214 / 2023).

Respecto de la Cátedra de Lengua oral y escrita y su didáctica de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la mencionada Facultad, se espera que promueva propuestas tendientes a profundizar en el tratamiento de la alfabetización inicial en lengua, lo cual resulta clave para la formación de los docentes abocados a la enseñanza en la primera infancia.

Por último, en este trabajo, al estar centrado en el estudio del Diseño Curricular de Jardín de Infantes de San Luis vigente –un documento ministerial de interés educativo y de reciente producción–, se atiende a sistematizar la política actual en materia de alfabetización inicial en general, y de lengua en particular. Esto no es menor si se piensa, además, que este documento debe ser reformulado, en función de las sugerencias y modificaciones solicitadas por el Cuerpo

Técnico del Ministerio de Educación de la Nación, al momento de su aprobación en 2019, para su próxima presentación en 2024. Así, se busca entonces que los resultados obtenidos puedan contribuir a la formulación del nuevo Diseño, y se revise en función de esto la posibilidad de considerar el marco teórico de la CF, que no fue incluido, según se desprende del estudio llevado a cabo, pero que, sin embargo, se menciona en el material bibliográfico de la parte de Lengua, a través de un libro de Borzone. Al respecto, cabe destacar que la perspectiva de la CF se trabaja actualmente en San Luis, mediante un programa de capacitación, a cargo de la Dra. Ana María Borzone y su equipo, destinado a docentes de Nivel Inicial y Primer Ciclo, que, bajo el título “Leamos”, promociona el Gobierno de la citada provincia, a través de una plataforma digital de la Universidad de La Punta. Por esto, resulta especialmente importante tener en cuenta esta perspectiva en la reelaboración del Diseño, como otra mirada que aporte a los educadores. En este mismo sentido, se apunta también a que se referencien los textos de autores, que, si bien se contemplan al interior de los puntos sobre alfabetización en lengua, no se consignan en la bibliografía disciplinar orientadora ni en la bibliografía general. En este caso interesa enfatizar que la inclusión de material de consulta resulta fundamental al momento de ampliar y profundizar lo que se trata en un documento administrativo de este tipo, ya que generalmente se delinear cuestiones de forma escueta por las convenciones propias del género. Además, el conocimiento del material existente y actual en materia de una determinada temática favorece el acceso a las fuentes, la sistematización de las perspectivas teóricas dominantes, la toma de posición frente a lo leído y, en este caso, la reflexión acerca de las implicancias pedagógico-didácticas de las políticas educativas curriculares.

Finalmente, esta indagación, al estar vinculada al ámbito educativo, abre múltiples alternativas que no se agotan ni pretenden agotar en el recorte efectuado. En tal sentido, se espera que sirva de referencia para el estudio de este documento y otros materiales ministeriales, didácticos y pedagógicos, incluidos los libros escolares, que abra nuevos interrogantes y que habilite a seguir en tema, a través de la reflexión, el diálogo y el intercambio de ideas, tan necesarios en los tiempos que corren, cualesquiera sean los ámbitos que se generen: seminarios, talleres, grupos de estudio, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1995). Análisis semiótico del discurso. En J. Delgado, y J. Gutierrez, (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 428-463). Síntesis.
- Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Eudeba.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Andruetto, Ma. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal* (3.^aed) . Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995/1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Borzone, A. M., y Signorini, A. (2005). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Revista Lingüística en el aula*, (5), 29-48.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.^a reimpr.). Ariel.
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (67), 35-44.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En C. Bazerman y, B. González Pinzón. (Eds.), *Conocer la escritura. Investigación más allá de las fronteras* (pp. 47-70). Pontificia Universidad Javeriana.
- Castedo, M., y Torres, M. (2012). Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980-2010. En H. Cucuzza, y R. Spregelburd. (Eds.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp.1-27). Editora del Calderón.
- Charaudeau, P., y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.

- Chartier R. (2020). La edición en tiempos inciertos. Charla en Feria de Editores 2020.
<https://www.youtube.com/feriadeeditores>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.). (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós.
- Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp.113-144). Manantial.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Delfior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Revista Infancia y aprendizaje* (73), 49-63.
- Farina, J., y Rassetto, M. (2021). Análisis documental del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la provincia de Río Negro, Argentina. *Revista Biografía*. Número Extraordinario. Memorias V Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/14747/9640>.
- Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor*, (1), 16-21
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (18.^a reimpr.). Siglo XXI.
- Gómez Fornes, A. (2018). *El Currículum de Nivel Inicial, su relación con la práctica docente y la incidencia en el desempeño áulico de los alumnos* [Tesis de Licenciatura, Universidad Siglo XXI]. Repositorio institucional. Centro de recursos para el aprendizaje e investigación. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16484>
- González Cuberes, Ma. T. (2008). *Entre los pañales y las letras. Aportes a la educación inicial*. Aique.
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En M. Rodríguez. (Ed.), *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp.9-66).
- Goodman, K. (1998). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio. (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.

- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, M. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique.
- Kaufman, A. (1990). *La lectoescritura y la escuela*. Santillana.
- Lavandera, B. (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Paidós.
- Marín, M. (1992). *Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura*. Aique.
- Martínez, Ma. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homo Sapiens.
- Mestroni, G. (2006). Qué es alfabetización. Vocabulario de lectura y escritura. *Revista Lectura y Vida*.26, 62-65.
- Molinari, M. C. (1999). *La intervención docente en la alfabetización inicial*. <http://www.slideshare.net/mery11111969/la-intervencion-docente-en-la-alfabetizacion-inicial>.
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel (1.ª reimpr.)*. *El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Origlio, F., Weinstein, E., González, A., Barbará, M. P., y Azzerboni, D. (2015). *La alfabetización cultural en la escuela infantil*. Novedades Educativas.
- Orlandi, E. (2014). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. LOM.
- Presentarán el Diseño Curricular de Jardín de Infantes de Educación Inicial (2019, Septiembre 23). *Agencia de noticias de San Luis*. <https://agenciasanluis.com/notas/2019/09/23/presentaran-el-diseno-curricular-de-jardin-de-inantes-de-nivel-inicial/>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Real Academia Española. (s.f.). Perspectiva. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/perspectiva>.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, N., y Aurora, E. (2010). *Claves para el estudio del texto*. Comunicarte.
- Sarlé, P. (2000). La Educación Infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Ponencia presentada en la 23ª Reunión Anual de ANPED. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>.

Siciliano, S., y Sorfo, N. (2021). *Los cambios que cambian. El Diseño Curricular en la voz del aula*. Paidós.

Suriani, B. (2005). Fundamentos didácticos en la construcción del currículum de Lengua del Primer Ciclo de EGB. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 12(1), 95-110.

Suriani, B. (2020). El tratamiento de la lengua escrita en el Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la provincia de San Luis. *Revista @lterell@s*
<http://alterellas.com.ar/el-tratamiento-de-la-lengua-escrita-en-el-diseno-curricular-jurisdiccional-de-jardin-de-infantes-de-la-provincia-de-sanluis>.

van Dijk, T. (1991). *Estructuras y funciones del discurso* (7ª ed.). Siglo XXI.

Documentos oficiales

Ley Federal de Educación N° 24195 (1993). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Poder Legislativo de Buenos Aires. Boletín Oficial N° 31062. <http://www.argentina.gob.ar/glosario/ley26206>

Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 (2006). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Ley de Educación Nacional N° 27045 (2014). Educación Inicial. Modificación Ley 26206. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Nivel Inicial*.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Módulo 3: La enseñanza de la lectura y la escritura*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf>

Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. (2019). *Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial*. <http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/Dise%C3%B1o-Curricular-Jard%C3%ADn-de-Infantes.pdf>.



Dra. Beatriz María Suriani

El mencionado trabajo es el resultado del estudio de formación posdoctoral realizado durante los años 2023 y 2024, en el marco del Programa de Posdoctorado brindado por la UNSL (Ord. C.S. N° 22/17). Ha sido dirigido por la Dra. Hilda Emilia Difabio (CONICET) y la Dra. Andrea Puchmüller (UNSLCONICET), y aprobado por una Comisión Asesora Experta (RR-1390/2024), compuesta por la Dra. Sonia Araujo (UNICEN), la Dra. Estela Miranda (UNC) y el Dr. Pedro Enriquez (UNSL).

Interesa además destacar que su pertinencia radica en que el estudio –la profundización teórica a través del análisis documental– se constituye en un área de vacancia en las Ciencias de la Educación y del Lenguaje, por lo que se convierte en un insumo actualmente necesario, por su vigencia e importancia, para investigadores, docentes y estudiantes de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y afines, y para los directivos y docentes de Nivel Inicial de las instituciones educativas provinciales.



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional
de San Luis