

El “alfabetizador **cazador**” va en su búsqueda, deambula por los senderos del relato colectivo, a veces espera agazapado, otras, sale al encuentro de tales textos-enunciados, atento, sensible, interesado y entrenado en las matrices dialógicas primarias, lo toma haciendo una disrupción en la expansión oral y los transforma en escritura conversacional. La **caza** del enunciado alfabetizador inicial termina aprisionando bajo la ley escritural una forma discursiva y lingüística con la fuerza del contexto de producción.

El maestro puso a jugar el procedimiento para hacer doblegar la sacra Ley del texto escrito estándar al vuelo pagano de lo dicho. La escritura atrapa y da formas a textos alfabetizadores amigables que conservan las particulares maneras de decir y de hacer con el habla de nuestro dialecto misionero que recoge mezclas fronterizas, sintaxis desordenada, mestizaje lexical, lo propio de cada uno que lleva la impronta de lo propio del lugar. Pese a su brevedad arrastran consigo la fuerza del contexto en el cual surgieron y pueden volver a él produciendo siempre conexiones renovadas desde nuevas posiciones.

El ingreso sistemático, reflexivo y metarreflexivo en el territorio de la lectura y la escritura considera que las primeras traducciones, los primeros gestos de enseñanza del texto impreso ante el cual el maestro traduce “*aquí dice...*”, o “*lo que dijimos se escribe así*”, además de ser enunciados generados en las tramas discursivas propias, serán piezas clave concienzudamente elegidas por el maestro para mostrar una secuencia de aproximaciones en continuidad, graduales, reiteradas, recursivas. Los niños se familiarizan con ellos, ya sea por el trabajo reiterado, por la repetición de sus sonidos, por las combinaciones que pueden encontrarles, por los juegos o los diagramas expandidos y precisamente, por ser partes de una arquitectura de sentidos que pueden recuperar y ponerlo en combinaciones múltiples con nuevos textos emitidos oralmente o dictados por ellos al maestro. Resuenan familiar y amigablemente en las redes de sentidos de los niños en tanto productos de los protocolos cotidianos, generados desde los entramados conversacionales y lúdicos descubiertos exclusivamente por la capacidad y la actitud táctica de escucha del maestro.

Nos referimos a expresiones sencillas que permiten percibir las relaciones transparentes o biunívocas entre fonema (unidad o pieza mínima de la cadena hablada) y letra o grafema (unidad mínima de la escritura), la distinción progresiva de las unidades o piezas lingüísticas menores (sílabas, palabras); que permiten jugar con las palabras, con las rimas, con la sonoridad. Entran a formar parte de la instalación áulica, se integran a ella como un puente en la frontera de esa nueva práctica semiótica en la cual comenzarán a

desempeñarse: la práctica y el dominio de otra manera de simbolizar sus mundos, complementariedad de lo ya sabido. En la página de inicio de este apartado expusimos algunos ejemplos de enunciados surgidos en las tramas discursivas que se tejieron en torno de protocolos como los trayectos, las comidas, los trabajos.

La prolífica batería de textos que circularon por los umbrales de las aulas, la podemos recoger en los registros de observaciones, en los informes docentes y en los cuadernos de los niños, otros quedaron resonando en la memoria de la conciencia colectiva. Lo interesante de notar es que aun en casos que han trabajado sobre la misma trama conversacional, los enunciados producidos son diferentes y cada maestra adoptó o adaptó el que consideró más apropiado para su grupo.

Expresa una de ellas en su informe:

Transcribir enunciados de la conversación es pasar de la continuidad de la oralidad a la discontinuidad de la escritura. Acotamos, ponemos límites, tomamos un fragmento; pero ese enunciado está ‘atado’, pertenece a un contexto, significa, en el universo del grupo. (Maestra Teresita)

Aun cuando los enunciados hayan surgido de protocolos y tramas particulares o propios de determinadas esferas o ámbitos, se puede advertir que ellos atraviesan las fronteras y van y vienen con los sujetos en el devenir de sus praxis. Así, por ejemplo, los enunciados *puedo solito* o *dame una mano* han aparecido en conversaciones en torno de los juegos como de los trabajos, las comidas o las rutinas, etc.

Las alfabetizadoras manifiestan en sus informes que haber experimentado cada una de las propuestas y su proceso, las animó y las convalidó para llevar al aula secuencias de tareas bien estructuradas que dieron muy buenos resultados en el deslinde del texto enunciado; en tareas de manipulación del mismo y en posibilidades de hacerlo reaparecer como parte intrusa en un cuento, como piezas de un trabalenguas, como palabras en una tarjeta, encontrando siempre formas de nuevas conexiones.

Los registros fílmicos muestran de qué manera en una clase (Cristina 2007) se permiten los ritmos distintos, las tareas simultáneas y diferentes según intereses y demandas del proceso: a partir del enunciado alfabetizador *Como polenta*, ella trabaja en el pizarrón guiando reflexiones sobre el código escrito para un grupo de cinco niños; otros grupos, en las mesa, con las cajas de letras intentan escribir variaciones a partir del enunciado modelo, ensayan, prueban: *Como pan/ mamón/ etc.*

Escrituras de umbral, titubeantes, incoativas, a veces a medio terminar, impulsadas por el contacto con sentidos aprendidos en la oralidad, a la espera de salvavidas que la amarren a la semiosis espacial.

Las estrategias de trabajo y reflexión sobre el sistema lingüístico se basan en:

- manipular el texto oral y escrito descomponiéndolo en sus unidades constitutivas: palabras- sílabas- fonemas- grafemas;
- insistir en la discriminación y la toma de conciencia de cada unidad por medio de tareas de repetición, comparación, contraste (trabajo sobre la semejanza y la diferencia);
- volver a recomponer el enunciado y restituirlo en la cadena discursiva;
- buscar y proponer variantes.

El trabajo con el enunciado escrito se sostiene también en secuencias didácticas muy planificadas que pautan un insistencia detenida y rigurosa en cada aspecto de la escritura: linealidad- direccionalidad- correspondencia fonema-grafema; trazos de las letras sobre diferentes superficies y con diferentes objetos, relación imagen y escritura; reconocimiento de sílabas; juegos con rimas, con inversión de sonidos, con correspondencias grafemáticas de los distintos sonidos de los fonemas, nombrar palabras que comiencen o terminen igual, graficar o materializar los sonidos con elementos concretos (golpes, rayitas, palitos, objetos, etc.).

Ante cada diferencia notacional la reflexión metalingüística detenida, explícita, particularizada hace tomar conciencia a docentes y niños de la rigurosidad y precisión de la escritura como también de la importancia de las reglas en este “juego del lenguaje”.

La diversidad de artefactos puestos a disposición de los procesos ofrece diferentes caminos para la construcción de sentidos: letras magnéticas, cajas de letras y sílabas, cubos con imágenes y nombres, dominó alfabético, juegos varios, carteles colgantes; que entran en combinaciones diversas por medio de estrategias individuales, grupales (por mesas de trabajo) o generales (en la pizarra) que permiten la manipulación del objeto.

La cartografía toma forma en los discursos que se entran en la densidad de la instalación con enunciados como los que hemos señalado, cosecha que se sostiene en lo señalado por la maestra Cristina:

(...) y comprobamos la importancia de poner a disposición de los niños, y de los aprendizajes, una batería de artefactos que abre nuevas posibilidades en la utilización de recursos y el despliegue de enunciados potentes.

El alfabetizador elegirá aquellos que respondan con más fidelidad a las características de amigabilidad mencionadas. Podrá tomarlos tal cual lo produjeron los niños o realizará operaciones de simplificación lingüística recortándolos, proponiendo equivalencias, reformulando. Aquellos cuyas formas no son apropiadas para la enseñanza en los primeros momentos del proceso se reservan para más adelante. Es de suma importancia tener en cuenta las propiedades de estos primeros textos con los que ingresaremos en el mundo de los sentidos gráficos.

El primer acercamiento al mecanismo básico del sistema y su funcionamiento para construir enunciados escritos, aprovecha la característica de la lengua española que posee un alfabeto de simetrías bastante estables en la correspondencia de las letras con los sonidos o fonemas. Por ello insistimos en una cuidadosa selección del texto-enunciado para evitar aquellas zonas con dificultades de paralelismo (poligrafías: *v-b*, *s-z-ce/ci*; polifonías: *g- y*, etc.) que generan dudas y producen distracciones y obstáculos no recomendables en las experiencias tempranas.

No todos los enunciados tendrán idénticos rendimientos, la libertad del docente podrá decidir cuánto tiempo vale la pena “sostener” el mismo enunciado; o bien, si no resultó productivo, podrá abandonarlo y seleccionar otro.

Recordemos que para el niño es el ingreso en un territorio novedoso que tiene sus propias reglas de funcionamiento y que es mucho más riguroso, más reglado que la oralidad. Por eso, se recomienda detenerse, repetir, volver a mostrar, anudar, repetir una y otra vez, bordar, sobrebordar. Las primeras aproximaciones a la escritura tienen por objetivo la comprensión del funcionamiento del engranaje: cuáles son los principios de movimiento y de combinación de las piezas o componentes de ese mecanismo de simbolización y de producción de sentidos.

Los textos-enunciados alfabetizadores se presentan escritos por el maestro en el pizarrón, mientras lo va procesando explícita haciendo evidente la **direccionalidad**, la **linealidad**, la **orientación** de nuestra escritura (vamos de acá para allá, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). En este momento del proceso, la enseñanza explícita es un buen soporte para

el aprendizaje. Se alimenta y orienta la observación para descubrir detalles, parentescos, similitudes con el mismo enunciado ya impreso –junto a otros- en láminas, frisos, afiches o tarjetas, de modo que los niños adviertan que estamos sacándolo del continuum y poniendo fronteras arbitrarias.

Si bien los alfabetizadores decidieron presentar el texto-enunciado en los distintos tipos de letra (cursiva e imprenta), focalizaron sobre una de las formas por vez para no interferir la atención en el desarrollo de la secuencia analítica. Conviene explicitar la meta de las tareas: *vamos a desarmar el texto en sus partes y luego volveremos a armarlo*. Nos detenemos en este punto.

La identificación de las piezas léxicas (unidades lingüísticas) que componen el texto-enunciado se da sobre la base del espacio de separación entre ellas permitiendo contar la cantidad de **palabras**. Como una de las características del enunciado es la brevedad la mayoría de los casos cuenta entre dos y cuatro palabras.

Para fijar el concepto se compara con otros enunciados de similar estructura que ya están impresos en el aula o se reescribe el mismo con el cual están trabajando pero cambiando una parte (una palabra o construcción), por ejemplo:

PASO POR EL PUENTE
PASO POR TU CASA
PASO POR EL POTRERO

TOMO SOPA
TOMO MATE
TOMO TÉ
TOMO TERERÉ

Es importante marcar el **valor** del espacio vacío como separador de las piezas o elementos para ayudarlos a construir el concepto de palabra.

Luego nos detenemos en cada palabra y tratamos de descubrir en cuántos segmentos o “pedacitos” es posible separarlas, señalándolos con un golpe, un palmoteo, un palito, etc. Se habrán demarcado las **sílabas**. ¿Cuántas sílabas tiene cada palabra? ¿esta, y esta otra, y aquella? Operar con las sílabas resulta relativamente fácil y placentero para el niño puesto que su emisión sonora constituye una unidad naturalmente diferenciable y enunciable. El reconocerlas en la cadena sonora y en la correspondiente cadena gráfica, ayuda a reflexionar acerca de la extensión de las mismas: las más largas, las más cortas, las

medianas (relacionándose con la extensión de las palabras: monosílabas, bisílabas, trisílabas, cuatrísílabas).

Resulta un desafío interesante jugar diferentes operaciones con este componente que acaban de descubrir: qué otras palabras comienzan o terminan con la misma sílaba, qué ocurre si a una palabra le sacamos la primera sílaba, si eliminamos la última o si cambiamos el orden en alguna de ellas. En fin, buscar posibilidades de jugar alternando o modificando posiciones.

Finalmente, llegamos a la unidad menor: las **letras** o **grafías**. Indicamos cada trazo a la vez que pronunciamos exageradamente prolongamos el sonido de cada una⁸⁸. Nos aseguramos de que todos prueben la pronunciación y comprendan las diferencias entre ellas. Volvemos a contar cuántas letras tiene cada palabra y de nuevo comparamos para advertir las variaciones. Cuando nuestros principiantes aprendices de la letra escrita pueden decir: “esta tiene cuatro y esta otra tiene dos”, estarán incorporando el principio de **cantidad** en la construcción de sílabas y palabras.

Ya en estos primeros acercamientos pueden aparecer casos con problemas de paralelismo. Por ejemplo: ante el grafema o letra S, los mismos niños podrán traer el paralelismo sonoro con la C; letra que comparte el sonido /s/ cuando aparece junto a la E y la I (por ejemplo, en el nombre de CECILIA). Podría aparecer también la Z en este caso de poligrafía. Para ejemplificar buscamos otros nombres del grupo u otras palabras que ya fueron apareciendo a lo largo de la trama. En este momento del proceso será suficiente con señalar (*a estas letras les ponemos lucecitas o llamados de atención*) estas particulares situaciones sobre las que se volverá más adelante.

El chequeo permanente del proceso: los avances, las demoras, las respuestas del grupo y de cada uno de los niños son indicadores de operaciones de *zoom*, esto es de detención prudente pero exhaustiva en la comprensión de cada aspecto sin perder de vista al texto en su integralidad.

Un ejercicio interesante y recomendable sería detenerse un poco en algunas sílabas orientando la reflexión: cuántos sonidos, cuántas letras. Por ejemplo, supongamos que focalizamos las sílabas “ME” y “SA” (mesa), reflexionamos entre todos: cómo sonarán la

⁸⁸ Este juego ya se habrá practicado en la oralidad con los sonidos de distintos fonemas (*conciencia fonológica*)

M (eme- /m/) y la S (ese -/s/) si le agregamos otra vocal en lugar de E /A. Probamos. El alfabetizador escribe las opciones a medida que lee:

MA - MI - MO - MU SE - SI - SO - SU

Luego probamos a invertir el orden de las letras: qué dice acá, cómo se lee:

AM - IM - OM - UM - EM ES - IS - OS - US -ES

Incorporamos así el principio de la **diferencia** y la **oposición** en la construcción de sílabas y palabras por medio de movimientos de permutación y conmutación.

Cuando consideramos que reconocen y diferencian las formas alfabéticas y sus correspondencias fonológicas, el desafío será formar otras sílabas y otras palabras combinando de modo distinto las letras del texto-enunciado trabajado.

Para jugar con las letras será de gran ayuda el artefacto “caja de letras” que contendrá –al principio- solamente las letras que forman las palabras del enunciado⁸⁹ inaugural. Para ver las distintas maneras y posibilidades de combinar las letras para formar palabras, las desparramamos sobre la mesa o sobre el piso y jugamos a buscar combinaciones. También resultan muy efectivos los pizarrones magnéticos con las letras imantadas.

Las primeras alternativas las muestra la maestra con intervención espontánea de los chicos. Podrán escribir todas las ocurrencias que surjan. Mientras los niños intentan hacerlo solos la maestra observa los modos de construcción que van hipotetizando y planteando. De esa manera advertirá qué aspectos del mecanismo de ese juego del lenguaje, deberá reforzar cuando retome sus explicaciones. Luego de que todas las mesas o equipos lograron construir al menos una palabra, la leen, la copian, la dictan y la maestra las escribe. Si se considera oportuno, transformamos el ejercicio en un juego y armamos una lista o tabla donde consignar los logros de cada grupo en las diferentes tareas⁹⁰. Tomar al azar alguna de las nuevas palabras y repetir el ejercicio de segmentaciones hecho anteriormente dará lugar a más intervenciones de los niños.

Cada uno de los pasos tendrá la secuencia que el docente estime adecuada, pero toda operación didáctica requiere la inserción efectiva en el flujo de conversaciones que retoman y retoman el ejercicio constante de la oralidad. Y en esa vuelta al fluir discursivo volvemos a reconstruir el texto-enunciado original a partir del cual jugamos con otras alternativas de construcción. Los niños encontrarán en él, sentidos de la trama colectiva que han venido

⁸⁹ Cada niño o grupo de niños tendrá una caja con –por lo menos 10 o 12 unidades de cada letra.

⁹⁰ Este mismo artefacto de registro podrá ser utilizado por el maestro como instrumento de evaluación para consignar los avances del grupo y tomar decisiones.

tejiendo para proponer otros enunciados paralelos que enriquecerán las primeras escrituras. Cada nueva construcción dará pie a la reiteración, al refuerzo, a la expansión, a las explicaciones.

Procuramos que nuestro texto no quede aislado como una oración suelta sino que vuelva a insertarse en la trama discursiva de la cual emergió y en la continuidad de la semiosis de donde le viene su sentido.

¿Cómo hacemos este procedimiento que es fundamental en la propuesta? Como siempre, con la conversación, con andamiajes que vamos proponiendo para que el enunciado que hemos desarmado y diseccionado analíticamente vuelva a tejerse en nuevos sentidos, por ejemplo:

- * como réplica en un diálogo;
- * en una viñeta con la imagen de situaciones similares a las del protocolo;
- * como enunciado de una persona escrito en un globo de diálogo;
- * en una adivinanza o un colmo inventado por ellos, adonde aparece el enunciado resignificado.

Su pertenencia a la cadena discursiva posibilita que lo dejemos en suspenso por un tiempo y cualquier día lo volvamos a tomar, barajamos y damos de nuevo haciéndolo reaparecer como intruso en un cuento, como pieza de un trabalenguas, como palabras en una tarjeta, como contexto de otros textos.

Cada alfabetizador/a procura inventar nuevos caminos y otros tejidos que su sagacidad le insinúa a partir de cualquiera de los textos *cazados* en el desarrollo u otros que van colándose en recodos amigables, en recreos de las instalaciones.

En la búsqueda de la mejor manera de enseñar a leer y escribir priorizamos la continuidad de sentidos a partir de la vida cotidiana y no dudamos en equilibrar⁹¹ el uso de metodologías que atiendan a las distintas dimensiones que se conjugan en la complejidad de estas prácticas.

Recordemos, los textos alfabetizadores son enunciados que surgen de las tramas discursivas o textuales tejidas con sentidos por los niños para actualizar protocolos de sus contextos cercanos; y como tales siempre vuelven a alimentar y alimentarse en nuevas tramas. Las instalaciones que configuremos en las aulas volverán recreadas a formar parte de los

⁹¹ El enfoque equilibrado es un programa de alfabetización que recurre a métodos tradicionales (que hacen hincapié en los aspectos fónicos y unidades menores) y a metodologías que priorizan la lengua en uso en los textos (lenguaje total). Cfr. Estado del arte en Des-instalación.

universos infantiles y de los protocolos cotidianos desde donde han sido convocadas, para proporcionarnos los primeros textos en nuestra propuesta alfabetizadora. El aula pudo decir lo que estaba articulado allá lejos o silenciosamente acá cerca; nuestra cartografía habrá logrado activar ese motor de multiplicidad abierta, de retorno del acontecimiento, de generación de series y regularidades, de posibilidades. No hay creación, no hay unidad, no hay originalidad ni hay significación inmanente. **Empezar a escribir** ha de ser entonces, **continuar diciendo**, significando, simbolizando, con un nuevo **aparato** que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas. Es evidente que a este desarrollo metodológico subyacen los postulados bajtinianos que desarrolláramos oportunamente. No obstante resulta pertinente reiterar como cierre parcial de este momento algunos de ellos:

Si “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados” estamos planteando que alfabetizarse puede ser comprendido como *aprender a leer y escribir enunciados en formas genéricas típicas*.

Si los enunciados por medio de los cuales habla la gente se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua, tomar el enunciado “como unidad real de la comunicación discursiva” permite la comprensión (conciencia) de la naturaleza de dichas unidades en tanto sistema.

“Escribir la oralidad”, tal la propuesta paradójica que planteamos, mecanismo paradójico en tanto moviliza el pensamiento, debilita blindajes formales y exhibe enunciados del mundo en el que transcurrimos nuestras vidas.

Resignificar desde el marco dialógico la dinámica de la relación pedagógica nos pone ante la necesidad de construir un dispositivo de actuación que habilite la palabra del otro desde el lugar donde el otro puede enunciar sus textos y poner en relación sus sentidos con otros sentidos, favoreciendo la ampliación del contexto lejano. La producción de sentido expande su riqueza y potencialidad con el plus logrado por un movimiento de **exotopía** el cual nos permite ir hacia fuera (hacia el otro) y volver hacia nosotros recuperando en esa interacción el excedente de sentidos intersubjetivos.

Los protocolos cotidianos son un artificio, un recorte, un modo de materializar el movimiento dinámico de producción del sentido que se tejen en **tramas discursivas** en torno de las acciones primarias vitales: desplazarse, alimentarse, jugar, festejar, trabajar, etc.

La **conversación** como estrategia para cazar enunciados prioriza la palabra del otro significativamente con un impacto político e ideológico ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores de la escuela-estado, a los absolutos de los valores de la cultura hegemónica, de clase, sino que los ha de someter al tamiz de otros valores particulares.

Los enunciados particulares que se generan en los espacios áulicos de cada grupo de niños arrastran las marcas de oralidad propias de las esferas familiares donde se iniciaron en los procesos dialógicos y donde aprendieron el uso dialectal del lenguaje. Es en esa dinámica de la comunicación social oral donde las primeras palabras se originaron y maduraron en la interacción para hacerse conciencia semiótica. El fenómeno dialógico nos permite comprender los enunciados del otro como proyecto y realización de una **conciencia** ajena que tiene instalado en sí todo su mundo. En los sonidos, la memoria retiene y activa los sentidos que acarrearán y los recrea en actividades diversas, tanto más auténticas cuanto más libres de asociaciones sean: el juego, la canción o la mímica en interacción con onomatopeyas, rimas, sonidos familiares típicos que se ponen en contigüidad con momentos del día, tareas de la casa, sentimientos, ruidos del camino, etc.

El enunciado se instala como texto alfabetizador que forma parte de ese “gran diálogo de la comunicación discursiva” como un proyecto con base en el pensamiento dialógico y en la filosofía de la acción participativa.

Cosechas del segundo momento

Ante la situación de **evaluación** y la necesidad de poner en evidencia lo aprendido, nuevamente las maestras diseñaron grillas para mirar el desempeño en los ensayos con la lengua escrita en esta etapa:

- Lee enunciados-textos breves
- Lee palabras
- Reconoce sílabas
- Reconoce letras
- Elabora rimas
- Escribe su nombre
- Escribe palabras

- Escribe oraciones
- Utiliza vocabulario adecuado de diferentes protocolos para producir enunciados propios.
- Incorpora palabras o frases del dialecto.
- Completa y organiza las ideas, reformula.
- Presenta problemas de segmentación: cuáles // frecuencia

Los criterios especifican si la habilidad está: adquirida/ en proceso de adquisición/ lograda con ayuda

El docente va monitoreando el proceso, evaluando los avances y decide cuánto tiempo le dedica a pasar el umbral, lo cual dependerá de los ritmos y particularidades del grupo de niños, de las distancias entre sus mundos y el de la escuela pero, fundamentalmente de la calidad de las intervenciones y estrategias docentes. Cuando el niño ha comprendido el sofisticado funcionamiento de la tecnología escrituraria y puede combinar las unidades de la lengua para formar enunciados o puede tomar cualquier enunciado y jugar con sus componentes de las más variadas maneras, cuando comprende que leer y escribir son prácticas semióticas distintas de hablar y escuchar y que tienen sus propias dinámicas y leyes, cuando se sienta seguro frente a un texto escrito porque puede descubrir sentidos, cuando se dé cuenta de que puede escribir lo que piensa y pensar con la escritura, estará en marcha en su proceso alfabetizador. Será el momento de ir retirando algunos andamios y desafiándolo con nuevos problemas.

Como **obstáculos** o riesgos de este momento podemos señalar:

- tendencia a confundir o equiparar los enunciados con palabras, frases u oraciones generadoras;
- práctica instalada de seguir el orden de enseñanza letra por letra lleva a evitar la escritura de palabras con grupos consonánticos que en realidad no significan dificultades mayores;
- dificultad para desestructurar la clase homogénea y habilitar tareas simultáneas y ritmos diferenciados;
- dudas acerca de cómo resolver el uso del libro de texto;
- falta de criterios y/o flexibilidad para *sacar jugo* al texto-enunciado alfabetizador y su potencialidad semiótica y discursiva;

- sensación inicial de no avanzar;
- falta de paciencia y tolerancia con los tiempos particulares de los niños;
- registros de los cuadernos que no siempre dan cuenta de los procesos de aprendizaje.

En relación con los últimos, nos apoyamos en las oportunidades que ofrece el mismo sistema escolar al prever, además del Nivel Inicial, tres años para completar el primer ciclo. No tengamos miedo a las demoras, seamos pacientes en las esperas. Reiteramos: si en las primeras franjas del sistema ofrecemos propuestas alfabetizadoras ajustadas habremos aportado a un trabajo serio para evitar el fracaso escolar y la repitencia, a una niñez más apacible y al éxito de los aprendizajes posteriores.

Volvemos a señalar la advertencia de considerar los logros con cierta prudencia y mantener una postura crítica ante nuestros propios resultados, preguntándonos ¿cuáles han sido los mayores problemas, dónde sentimos que hay fisuras, fugas, malentendidos, porqué continúan la dificultades para la comunicación con los niños/ entre colegas/, y si todo “está bien” y “marcha sobre ruedas”, cómo mejorar los procesos, etc.?

Como parte de esta cosecha traemos un recorte en plano detalle de la experiencia del proceso alfabetizador de un grupo de niños aprendiendo con su maestra que a la vez muestra el pasaje imperceptible hacia el momento de autonomía.

Escena alfabetizadora en “plano detalle”: entre continuos y discontinuos

Observamos la dinámica de una instalación áulica particular donde los niños en proceso de adquisición exhibían momentos o estadios diferentes de aprendizaje: cada grupo trata de armar con letras sueltas (de sus “cajas de letras”) algún enunciado, unos intentan, otros copian, arman y desarman, se prestan letras. El de al lado curioseaba en la mesa vecina y opina o hace hipótesis de *con cuál* (letra) *va*. Otra niña quiere escribir “comemos polenta”, observa un cartel con una imagen en la pared, se acerca a la imagen y pregunta si en el paquete donde está escrito “vitina”, dice *polenta*, la reflexión guiada detenida, analítica y minuciosa en la construcción/ de-construcción de la palabra lleva a la niña a “descubrir” que ahí no dice polenta e inmediatamente va a su mesa, busca las letras y arma la palabra, la lee, mira alternadamente su palabra y la de la imagen, coteja diferencias y, finalmente decide escribir los dos enunciados: comemos polenta/ comemos vitina e ilustra con un plato de polenta y el paquete de vitina. Ha dado un gran salto en su desarrollo, en su aprendizaje y en su inteligencia.

Simultáneamente, otro niño juega con las letras, advierte que ha escrito “PIS”, copia en su mano la palabra y se la muestra a hurtadillas, de manera pícaro y cómplice a la maestra. Ésta suspende lo que estaba haciendo con un grupo de tres alumnos en el pizarrón y ante el asombro del niño, escribe en el centro de la pizarra la palabra PIS. Pide atención a toda la clase y propone un interesante trabajo de reflexión:

A ver, miren todos, ¿qué dice acá?

Y luego compara: PIS – POS- PUS

Leemos (lee, mientras señala) ¿qué cambia? ¿y si agregamos otra letra? A ver:

PISO / PISA

¿y otra sílaba?: PISAMOS,

¿qué cambió? Vean, si saco- MOS vuelve a quedar PISA. Y si saco A, vuelve a ser PIS (todos ríen).

Luego pregunta: *¿alguno se anima a escribir algo usando estas palabras?*

Ella les dicta y los niños escriben: ME PISA EL PIE // NO ME PISES. (...)

El desafío táctico de pensar y traer sentidos de manera no prevista pero sí pertinente y oportuna habilita en los niños, despegues que no tienen retorno. En este momento de la turbulencia, del aparente caos es cuando los ritmos se muestran diferentes, irregulares, en movimientos incoativos pero siempre performativos. La semiosis se agita. Algunos se sueltan a escribir, otros insinúan escrituras, al día siguiente pareciera que retrocedieron y hay que volver a empezar. Pero no, en los tiempos no lineales ni sumativos, hay descansos, aquietamientos, se acomodan, se reinstalan.

En el acompañamiento *in situ* hemos podido observar disímiles ritmos en los grupos de niños guiados por la misma alfabetizadora y movimientos diferentes y discontinuos en los procesos de un mismo niño. En un esfuerzo por explicarlos se nos agolpan imágenes y configuraciones sólo posibles de poner en discurso a través de la metáfora:

Antes de hervir a borbotones, el agua tomó temperatura, pasó de un estado a otro, se revolvió en sí misma; la pasión y el deseo anteceden al clímax del amor en movimientos imperceptibles, en temblores infinitesimales, en ritos íntimos; la aparición de una planta en el jardín se gestó en una explosión oculta; el proceso del preparado y del cebado de un buen mate anticipa en la espuma surgente el momento crucial del goce de saborear y despuntar el vicio. Estas evidencias no son el efecto de una causa sino que ellas mismas son un punto de la posibilidad infinita de seguir gestando complejidades. No se explica por la lógica del

consecuente ni del antecedente, es un momento, un punto que prolifera en infinitos despliegues, una duración de paso, un temblor que se hace sucesión.

Si pensamos en el juego de remontar barriletes podríamos decir que con ayuda de un adulto o un otro que ya aprendió a hacerlo, el niño aprende las estrategias para soltar el hilo, para tenerlo tirante, y empieza a conocer las virtudes y direcciones del viento, la necesidad del espacio. En los intentos por hacerlo remontar, a veces el pájaro de papel sube, sube y sube hasta que se instala plácido en el aire y el niño disfruta mientras sueña que sus sueños van volando en contactos inefables. Muchos factores se conjugan a pesar de que él maneja los hilos. De pronto cambia el viento o se interponen las ramas un árbol o se engancha en los cables y el barrilete queda derrumbado. Hasta la próxima vez. Hasta el próximo intento. Pero a veces en lo mejor del vuelo (juego), sin qué ni para qué el niño se cansa y va corriendo a dejar el hilo en manos de quien lo pueda sostener. Es el momento de jugar a otra cosa. O de descansar. Quizás vuelva, quizás no. Deja en suspenso. Y va con él la instalación modificada y ha quedado instalada la posibilidad de continuar ensambles. Y de la escritura nos vamos al dibujo, a la conversación, a otros juegos, a la lectura.

Cuando un niño llega a la escritura autónoma y escribe sus primeros pensamientos dejando impresas huellas, marcas, logros de movidas en el tablero de la significación y del sentido, ella (la escritura) es una invitación, una cita a mirarla con asombro para advertir, sentir o percibir el rumor del proceso previo, el movimiento turbulento, convulsivo, apasionado, insistente pero imparable que se manifiesta en ese producto como continuidad de un sentido que antes de estar instalado en el niño lo estuvo en la trama cultural que lo conforma. Y ahora él saca afuera lo que le vino de afuera, pero ya con un nuevo procesamiento y re-ensamble intersubjetivo. La aparición de una idea impresa: dibujo-palabra, comentario, relato, diagrama, injerto, bordado, etc. es decir, todas esas escrituras que hemos atrapado en nuestro análisis (y las que quedaron afuera) son resultado de una potencia aquietada, de una “**previa**” que movilizó instalaciones, que ajustó el propósito y la intención a las reglas del juego apenas aprendidas, “aprendiéndose” en ese uso arbitrario, particular, riguroso, reglado y sofisticado. Y así cada niño ante la invitación de escribir libremente pone a funcionar la máquina en su propio ritmo, con la velocidad que puede, en la frecuencia que soporta y con la complejidad única que supone la idea propia. Unos avanzan rápidamente por los renglones de papel, de tierra, del piso o lo que fuere; otros trastabillan, se toman pausas mientras piensan, desisten, buscan ayuda, arremeten una y otra vez, desesperan, y

cuando logran ver su propia voz interna (pensamiento-interpretación-conciencia semiótica) puesta en texto (voz gráfica con sentido) buscan la aprobación del maestro, quien hace la contraparte, lee, completa, complementa, ayuda a respirar, festeja, refrenda. Fiel-infiel al mandato de estar acompañando en el umbral.

La experiencia/actuación del niño con el objeto y la aparición del fenómeno escritura autónoma es el emergente de una ebullición, de una puesta en movimiento, de un complejo artificio ingenieril y artesanal: el proceso de pensar y poner en marcha el mecanismo de ese juego de combinaciones, de parentescos y de diferencias, de repeticiones y de comparaciones para juntar piezas, intentar, frotar hasta que salte la chispa. Y esa chispa aviva conversaciones, otras escrituras, lecturas, movidas y desplazamientos que van diagramando una cartografía increíble.

Cuando se aquieta el flujo es como si luego de haber aprendido el juego del barrilete el niño decidiera no hacerlo remontar por unos días porque está maquinando cómo construir un nuevo modelo con una cola más poderosa o como hacerlo subir con menor esfuerzo o dónde encontrar ideas para operaciones más osadas y novedosas. Cuando el alfabetizador comprende que hay una fuerza potente y en constante movimiento en los aparentes silencios y hojas en blanco o renglones empobrecidos y espera paciente el retorno del movimiento perpetuo y su manifestación material entonces es un navegante de la continuidad y puede operar en discontinuos y en diferencias, puede situarse entre mundos, en fronteras lábiles, en terceras orillas nunca imaginadas donde todo es confín y principio, el margen es separación y contacto, enseñar es aprender y en la experiencia y la acción se amalgaman sentidos, se mixturán maneras, la vista se acostumbra poco a poco a claroscuros, el oído se domestica a los tonos dialectales, los pasos se avienen al equilibrio inestable y la escuela poco a poco se amiga con la vida cotidiana.

3er momento. Escrituras autónomas. Refrendas.

ES NO QUI ESTARICO CALIENTES DELICIOSO QUE NO QUITAN RICO

EL MUNDO SI VE EN MI TALA EN UN MUNDO DE AMIGOS Y FAMILIA Y JUNTOS ESTO

ESTO LEYENDO EL DIARIO

¡¡¡ ACA FERRÓ

¡¡¡ ACE

¡¡¡ ESCUÑE

¡¡¡ PERITO ME VOY

ESTOY SOLO

Producción de Mafias

EL RECORRIDO QUE HEIMOS PARA LLEGAR A LA GRANJA, PRIMERO TUIMOS POR LA RUTA Y DESPUES ENTRAMOS EN UN CAMINO DE TIERRA HASTA LLEGAR A LA GRANJA DINDO.

guarda
hace bello, me gusta saber
en el ambiente y me gusta saber
con, con, con, con, con, con
CON CARTE

lo que me gusta de la zona fue cuando puse
en el ambiente y tambien cuando me sentaba
al lado

¡¡¡¡¡ Trámonos a la granja ¡¡¡¡¡

los pájaros pueden leer
plumas de sus títeres
al pájaro

Los niños logran comprender el funcionamiento del sistema grafemático luego de un intenso trabajo de manipulación, ensayos, movimientos, reflexión, etc. Pasan a la lectura y escritura autónoma de enunciados breves y de textos descriptivos y narrativos. Comienza el proceso que llamamos de afianzamiento en el desempeño escrito. La propuesta de trabajo sigue siendo la articulación y recursividad: lectura- escritura- oralidad- otros códigos.

Un principio clave que se ha comprendido es que “la escritura tiene sentido”, que sirve para escribir lo que pensamos y lo que decimos (función social de la escritura).

A partir de experiencias compartidas entre docente y grupo de niños por medio de: salidas, relatos, fotos, películas, secuencias de imágenes, cuentos, juegos, paseos, etc. niñas y niños comenzaron a escribir sus ideas produciendo lo que llamamos “primeras escrituras autónomas”.

Estas comienzan circular en formas y con intenciones múltiples para distintos destinatarios: escribir y enviar breves textos a los otros niños, o bien a las maestras de otros grados, a la directora, a los vecinos, a niños de otras escuelas de la red.

Un análisis de estas primeras producciones textuales da cuenta de: manejo del género, mantenimiento del tema, conocimiento del registro y del estilo escriturario, vocabulario apropiado, elaboración de oraciones simples y complejas, desarrollo coherente de ideas, preocupación por la puntuación, originalidad y creatividad en los relatos, relación entre imagen y texto escrito, incorporación de dialecto familiar, etc.

Los problemas detectados se dan sobre todo a nivel notacional: segmentación de palabras; ortografía en los grafemas con fallas de paralelismo; supresión de letras o sílabas; huellas de falta de conciencia fonológica (asimilación de la cadena hablada al registro escrito); puntuación; trazado de algunas letras; uso de mayúsculas.

En los informes finales las docentes advierten estos logros y dificultades a través de instrumentos de evaluación de procesos que han diseñado al efecto.

Priorizan la producción de sentidos dando libertad a la expresión, al “puro juego” y dejando en segundo lugar la preocupación por el aspecto notacional descontextualizado que predominaba en las prácticas anteriores a esta experiencia. Esta decisión permitió avances sorprendentes e inesperados que exigieron un trabajo diferente con los distintos aspectos del texto.

“*Tiene otro sentido para mí y para los niños pensar estas cuestiones de la Lengua [refiere a aspectos del sistema] en relación con el sentido-pero sin dejar de ser importantes*” (Maestra Cristina)

El dominio paulatino, gradual y sostenido de lectura, escritura y conversación en tareas áulicas y en otros espacios del ámbito escolar –biblioteca, otros grados, dirección, actos– fue generando confianza y seguridad en los niños, quienes dan cuenta de un desempeño eficaz en espacios públicos y no familiares. La directora Gladis expresa su grata sorpresa al advertir cómo, durante el paseo a la granja, los niños preguntaban a las guías del lugar con estrategias de control y ordenamiento de la conversación oral ya incorporadas a sus hábitos: pedían la palabra, respetaban los turnos, escuchaban y opinaban, etc. Idéntico comportamiento notamos en las sesiones de lectura pública en la biblioteca escolar.

Con *Babel*, Derrida representa la imposibilidad de una traducción especular, el inacabamiento del proceso, las contaminaciones, la imposibilidad de completar, de totalizar, de saturar, de agotar, de terminar algo que pertenece al dominio de la edificación vertiginosa, permanente.

El nuevo hábitat del territorio escrito, los surcos de la alfabetización que se empezará a andar serán caminos hospitalarios si traducen la memoria de esas lenguas de llegada re-marcando la diferencia del exilio y la nostalgia y si ofrecen la adquisición de la escritura como una estructura de suplementariedad. Recordemos que Derrida, hablando de la traducción dice: “no pretendería decir esto o lo otro, trasponer tal contenido o tal otro, comunicar tal carga de sentido, sino *re-marc*ar la afinidad entre las lenguas, mostrar su propia posibilidad” (Op. cit: 458) y a la vez su limitación ya que el sentido no se deja transportar sin deterioros; sólo nos permitirá tocar el original de manera fugitiva y luego seguirá su propia marcha “según ley de fidelidad en la libertad del movimiento lingüístico” (Babel: 461), para mostrar otros sentidos, en los cuales destellarán residuos y cenizas, pero nunca la certeza de una representación.

Un aspecto que el alfabetizador necesita trabajar mucho y entender cabalmente es este sentido de la posibilidad que el otro materializa en sus primeros transportes de sentido, en las primeras movidas en ese tablero del cual está apropiándose. En su rol de lector que refrenda, mira, lee y reescribe.

Por ello, tomamos también la decisión metodológica de interpretar los textos de los niños en sus versiones “naturales”, primarias, sin traducirlos a formatos de textos normalizados⁹². El esfuerzo del alfabetizador por adentrarse en estos textos incipientes lo vuelve sensible y atento a las diferencias con que cada uno va aprendiendo a dialogar y a pensar. La tendencia de “ir hacia ellos” antes que “traerlos” al formato canónico, de poner todo el empeño en generar “encuentros cercanos” da otro sentido al pasaje y a la estancia. Para completar esta somera descripción de los procesos de umbral, nos proponemos a continuación, el análisis de un corpus reducido de producciones conformado por casos que muestran distintos estadios y aspectos del tercer momento del proceso.

⁹² Los estudios sobre escritura infantil o escrituras tempranas generalmente trabajan sobre formas normalizadas del texto, esto es traducidas a lengua estándar a partir de la interpretación que hace el investigador de lo que el niño quiso decir.

Encuentros cercanos. Análisis de casos

Las muestras de escritura recopiladas en el tiempo de trabajo son abundantes y su procesamiento admite diferentes posibilidades y abordaje metodológico variado: por momentos o etapas del proceso, por grupos de niños o de escuelas, seguimientos comparativos, aproximaciones estadísticas. En esta ocasión optamos por un recorte aleatorio de diferentes series del proceso de escrituras autónomas para analizar logros en cuanto a producción de sentidos y construcción de mundos con el código **que se está aprendiendo**, como si miráramos la mejor producción del niño en ese momento de aprendizaje en que ella acontece.⁹³

Para el análisis de los textos elegidos no hemos seguido criterios estándares prefijados sino que –dentro de un marco general- preferimos una interpretación más flexible, orientada por elementos que los mismos textos van ofreciendo como evidencias del estado de la escritura. Las regularidades y las particularidades de los casos nos permiten la construcción de síntesis con caracterizaciones generales.

Muestras del proceso de escritura autónoma

Luego de una primera selección realizada por el equipo de investigación y consultas a las maestras involucradas, el corpus quedó finalmente conformado de la siguiente manera:

A: siete muestras de escritura a partir de imágenes

B: seis muestras a partir de viñetas de Quino (Mafalda)

C: escrituras a partir de “El camino”:

1.- la plaza

2.- la liebre y la tortuga

D: nueve textos escritos a partir de fotos de Un paseo a la granja.

E: Empalmes 1.- dos trabajos de reconstrucción de un cuento a partir de secuencias gráficas.

Análisis comparativo

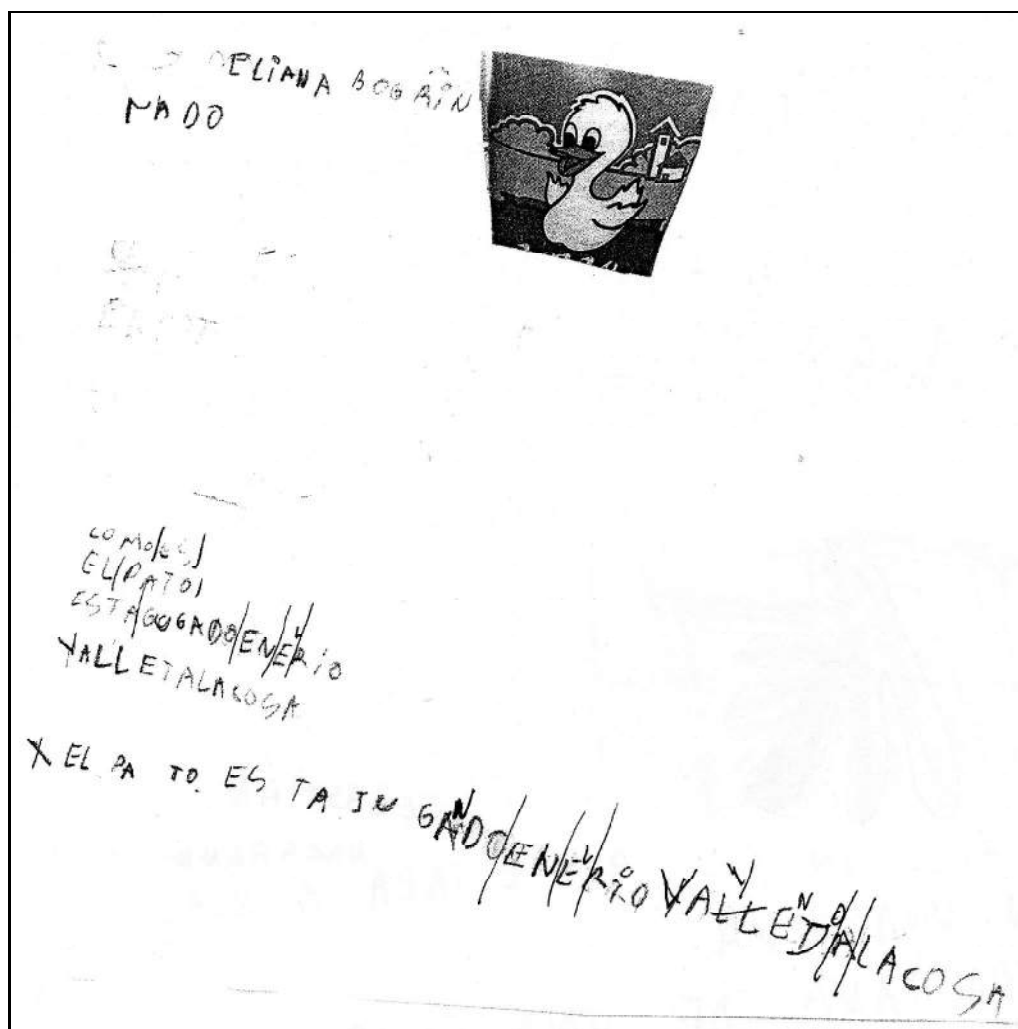
F: Empalmes 2.- casos de experiencia de lectura sostenida. Reconstrucción desde registros y relatoría de docentes, directoras y supervisora.

⁹³ Las muestras nos permitieron armar archivos y series de producciones de niños y de maestras que constituyen insumos para próximas triangulaciones.

A. Escritura a partir de imágenes

En el mes de junio los niños ya estuvieron en condiciones de realizar sus primeras escrituras autónomas. Las maestras Lucy y Mabel utilizaron imágenes variadas para disparar la producción de sentidos. Algunos niños pegaron una imagen y otros optaron por dibujarla.

Eliana- imagen patito



EL PA TO ES TA JU GAND/ENERIO VALLE(N)D(O)/A/LACOSA

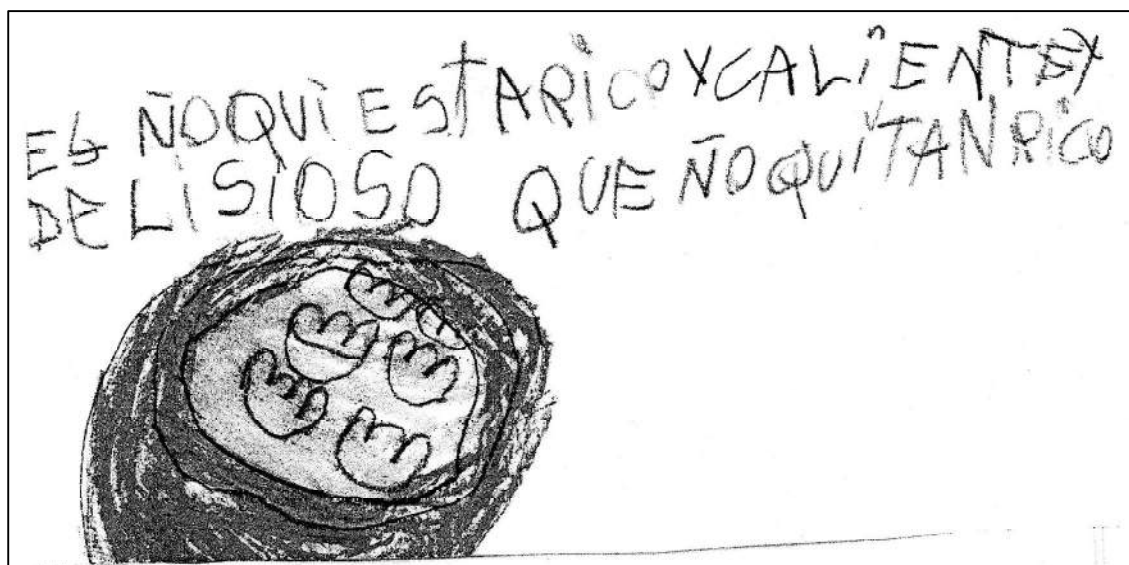
Eliana escribe dos versiones del texto con muy pocas variantes, excepto la distribución en el espacio. A pesar de los señalamientos de segmentación no logra una reescritura que los tenga totalmente en cuenta. Los problemas de segmentación de palabras se presentan en dos

sentidos: corta las palabras en sílabas (*pa-to; es-ta; ju gando*); o las junta (*enerio- valle(n)d(o)alacosa*) (casa? / costa?). Son casos que Emilia Ferreriro llama de hiposegmentación e hipersegmentación respectivamente.

En el nivel gráfico/ ortográfico, suprime algunas letras (n- l- o) en final de sílaba y confunde letras de correspondencia fónica: “y” por “ll”. En la 2da versión, corrige “g” por “j” en “**jugando**”

El texto tiene relación con el dibujo e intenta describir un proceso con verbos en gerundio (está jugando- va yendo). Las dudas notacionales no le impiden escribir. Usa todo lo que sabe sobre escritura y lo hace con sentido.

s/n – imagen de un plato de ñoquis



EL ÑOQUI ESTARICOYCALIENTEY DELISIOSO QUE ÑOQUITANRICO

El texto descriptivo utiliza una adjetivación variada y precisa: rico, tan rico, caliente, delicioso. Concluye con una exclamación acentuada por el superlativo (QUE ÑOQUITANRICO). Se observa el uso reiterado de la conjunción “y” para sumar cualidades.

El único error ortográfico es el de “s” por “c” en la sílaba “ci”. Sin embargo vemos el uso correcto de la “c” en los casos de sonido /k/ como en “rico” y “caliente”. Resuelve sin conflictos la escritura de *ñoqui*, aún cuando singulariza la palabra.

Problemas de segmentación de palabras en algunos pocos casos, en los cuales podemos presumir la contigüidad por el trazo en imprenta. No utiliza puntuación.

Juan Gabriel- imagen de sol



EL SOL ES MUY, MUY CALIENTE.

EL SOL ES MUY, MUY BELLO.

HAY QUE FUERTE ESTE SOL.

El texto de Juan G. no presenta problemas de segmentación. Sus oraciones son coherentes y se observa una preocupación por el uso del espacio y la puntuación: utiliza puntos para cerrar cada enunciado y comas (al revés) para separar los dos adverbios. El error en la exclamación de “hay” por “ay”, corresponde al caso de homofonía. La descripción se logra con una construcción en paralelo y una interesante adjetivación y reiteración; termina con una exclamación a la que le faltarían los signos en la cual incorpora un tercer adjetivo que

emparienta semánticamente con el primero. El uso del demostrativo “este” ancla la escritura en el dibujo del enunciador.

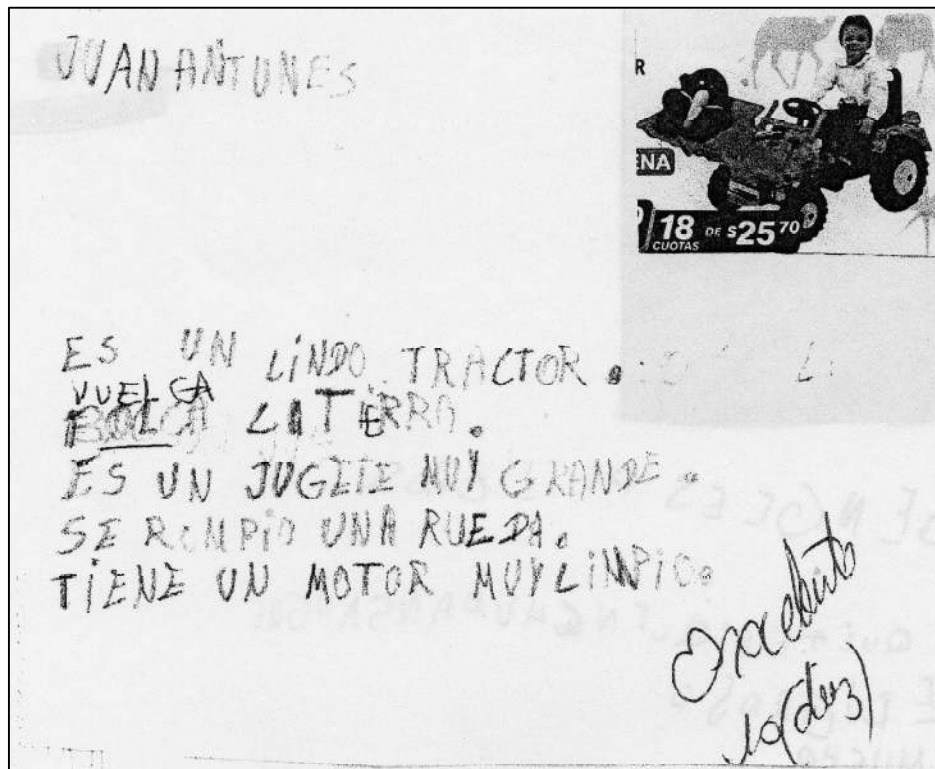
Ángel- imagen de pulpo



EL PULPO BIVE EN MAR SALADO
TIENE AMIGOS Y FAMILIA Y JUGANDO

Llama la atención en la segunda línea, la elipsis nominal del sujeto (*el pulpo), y verbal (**tiene) en “* *tiene amigos* y ** *familia*”, lo que estaría dando un indicio de que Ángel no piensa en estructura oracional, sino textual. Segmenta bien las palabras. No usa puntuación. El error ortográfico de b/v es esperable por problemas de paralelismo, aunque en este caso “*bive*” podría entenderse como una opción por la variación gráfica. En la última coordinación “y” el término no responde a la lógica sintáctica (está jugando/ juega). Es más esperable la primera opción dado el uso del presente y del gerundio.

En tan breve escrito logra contar sobre la vida del pulpo en el agua salada del mar, de sus amigos y de la familia en situación de juego.

Juan- imagen de tractor

ES UN LINDO TRACTOR.
 BOLCA LA TIRRA.
 ES UN JUGETE MUI GRANDE.
 SE ROMPIO UNA RUEDA.
 TIENE UN MOTOR MUY LIMPIO.

En la descripción de Juan, hay una tendencia a estructurar su texto en oraciones. A pesar de ello, logra una coherencia en torno del tractor (sólo lo expresa en el primer renglón), mencionando sus propiedades: *es un lindo tractor* (ver el orden sintáctico adj + sust), “*es un juguete mui grande*”, evita la repetición con un equivalente; “*tiene un motor muy limpio*” (elide el sujeto); describe la función: “*vuelca la tierra*” y para agregar una particularidad más (tal vez consecuencia de lo ya dicho) cambia el tiempo verbal: “*se rompió una rueda*”.

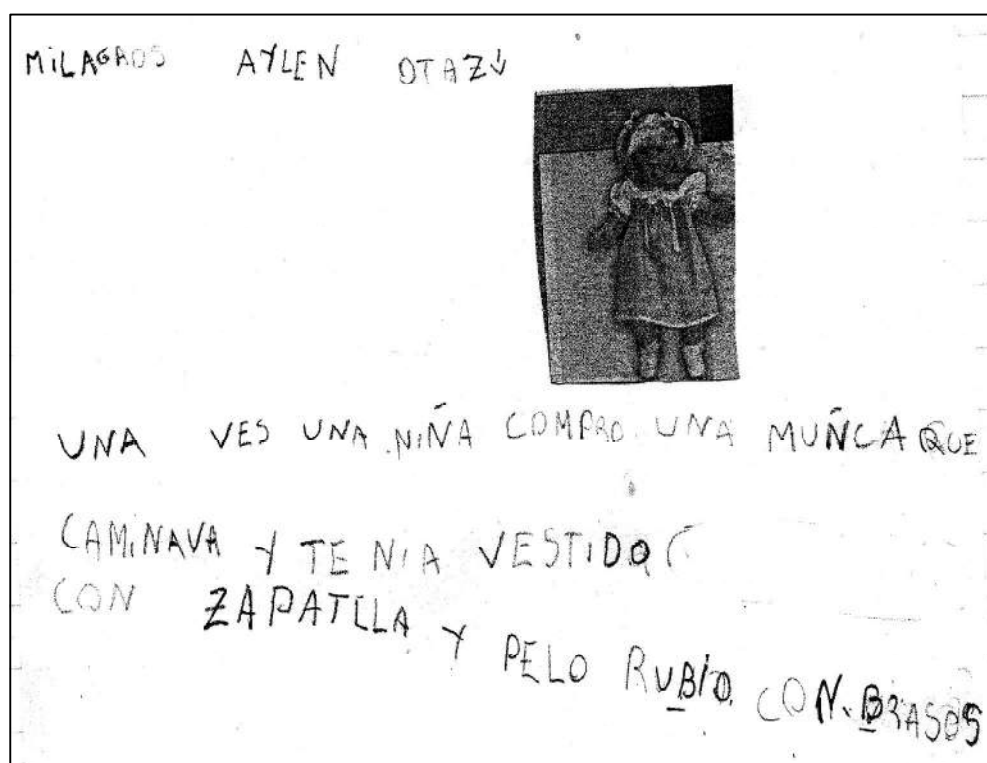
El patrón de conjugación regular lo lleva a expresar “*bolca*” por “*vuelca*”, lo cual denota la búsqueda de regularidad y coherencia en el funcionamiento del sistema que está aprendiendo a manejar. Se observa alternancia en la escritura de “*mui-muy*”. Nuevamente

los errores ortográficos se dan en la falta de correspondencia biunívoca: “*jugete*” por juguete. Suprime la “e” en tierra.

La puntuación, exageradamente remarcada, coincide con la separación espacial en otro renglón.

Se observa la intervención de la docente en los señalamientos gráficos, resultados de un trabajo sobre el texto en una conversación y lectura conjunta del mismo. En esta producción, al igual que en la de Juan Gabriel (sobre el sol) puede observarse una tendencia a la escritura en forma de oraciones breves resultando un texto un poco encorsetado en el procedimiento, lo cual no evita que el niño exprese un pensamiento coherente acerca de una imagen elegida por él.

Milagros Aylén- imagen de muñeca



UNA VES UNA NIÑA COMPRO UNA MUÑCA QUE
 CAMINAVA Y TENIA VESTIDO
 CON ZAPATLLA Y PELO RUBIO CON BRASOS.

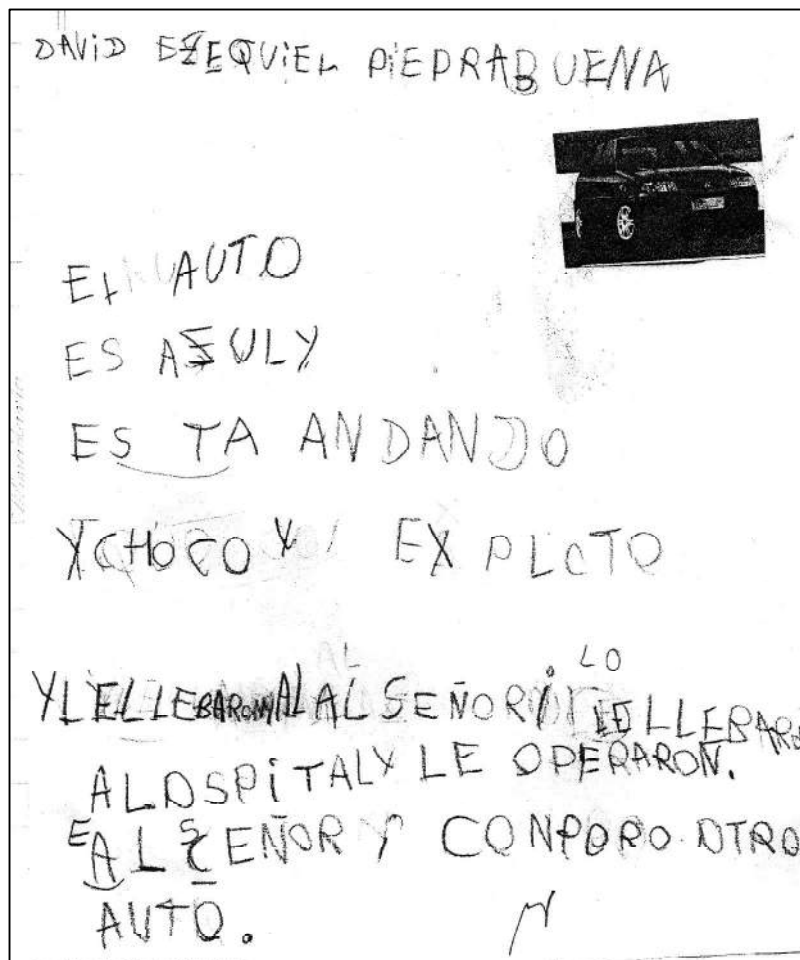
El inicio da cuenta del género en que Milagros intenta producir su texto: “*una ves una niña compro una muñ(e)ca...*” (presenta la acción en pretérito perfecto simple), a partir de ahí continúa con la descripción de la misma con una atributiva que principia en “que”:

caminaba, tenía vestido, zapatilla, pelo rubio, con brazos (pasa al pretérito imperfecto para dar cuenta del estado durativo de la acción).

Llama la atención los aspectos que elige para describir: acciones, vestimenta, partes físicas. El verbo *tenía* rige los objetos directos (vestido, zapatilla, pelo rubio, brazos) pero en una enumeración donde la preposición “con” rompe la lógica sintáctica. Estos problemas de cohesión no oscurecen el sentido ni impiden la comprensión del texto.

Buena segmentación de palabras; problemas ortográficos en los casos esperables de polifonías y/o poligrafías. No se preocupa por la puntuación. Suprime vocales en dos casos: muñ(e)ca- zapat(i)lla. En la “b” de rubio y brazos, se observa el señalamiento de la maestra y la corrección de Milagros, no así en *caminaba*, en *brazos* y *vez*; lo que estaría indicando una corrección selectiva, por partes y no exhaustiva ni obsesiva.

David Ezequiel – imagen de auto azul



EL AUTO
ES AZULY (ver forma de trazar la Z)
ES TA ANDANDO
YCHOCO Y EX PLOTO
YLELLEBARON AL AL SEÑORILELLEBARON
ALOSPITALY LE OPERARON.
ALCEÑOR CONPORO OTRO
AUTO.

El texto de David presenta mayores problemas que los anteriores en la dimensión notacional, pero logra desarrollar -a partir de la imagen del auto azul- un relato completo y coherente con conflicto y final.

Usa los verbos en tiempo presente, pasado imperfecto y pasado perfecto simple. Son formas verbales que el niño ya conoce y las utiliza, conocimientos del lenguaje que faltaría trabajar reflexivamente en situaciones de uso adecuado de estas formas.

En cuanto a puntuación, utiliza el punto en 2 oportunidades: uno para separar la última secuencia y otro para marcar el final del relato.

Los problemas de segmentación de monosílabos como conjunciones, artículos, preposiciones, estarían dando indicios de la dificultad para conceptualizar a estas categorías como “palabras” (“*alospital*”, “*lellevaron*”). En el caso de “*es- tá*” (2º renglón) es esperable por la asociación con la palabra “*es*” que escribió en el renglón de arriba.

Alternancias y oscilaciones en el uso del conector *y/i*, de la letra *s/c* en casos de idéntico sonido (señor/ceñor). Uso de *b* por *v* (*llebaron*), eliminación de *h* (*ospital*).

En el caso de “*conporo*”, asimila la grafía a la fonética de la palabra.

La secuencia narrativa disparada por el auto azul da cuenta del conocimiento de mundo complejo que tiene su autor y del esfuerzo que realiza para traducirlo en el nuevo juego de lenguaje.

En síntesis, estas primeras escrituras de los niños de primer grado a partir de imágenes no homogéneas, muestran en todos los casos analizados, una relación entre la imagen y la

escritura producida. La mayoría logra buenas descripciones y en pocos casos llegan a la narración.

Intentos de manejar las convenciones gráficas y ortográficas con alternancias y oscilaciones en los casos de segmentación de monosílabos y de nexos o conectores. Usan palabras largas con sílabas complejas, manejan el espacio y tienen nociones de puntuación.

Hemos advertido que los problemas ortográficos surgen cuando hay posibles alternancias o soluciones gráficas alternativas, en un punto dado de la cadena gráfica, para un mismo fonema o serie de fonemas. En los casos vistos: <c/s>, <j/g>, <b/v> , <y/i>, <ll/y>, la dificultad se presenta cuando alternan en idénticos contextos.

La segmentación de las unidades no presenta mayores problemas. Los casos que se encontraron corresponden, en su mayoría, al nivel de palabras cuya realización fónica anticipa posibles dis-continuidades en la cadena escrita.

Las producciones de los niños ponen el acento en el interés y las posibilidades de cada uno de utilizar la escritura para decir algo propio, buscan entender el sistema y no simplemente marcas aisladas.

Tanto las temáticas abordadas cuanto las formas adoptadas, muestran que se ha superado el camino letra a letra (alfabético) y la lógica de lo simple a lo complejo (no se evita la escritura de grupos silábicos o consonánticos, de sílabas con grafías confusas ni de palabras nuevas, etc.).

Acentuar la reflexión grafemática implica ejercitar el desempeño para descubrir los medios que posee la lengua española para expresar los sonidos, acercar al niño al inventario de grafías, es decir, a las correspondencias abstractas/ simbólicas entre los sonidos y los signos gráficos.

“Tomar conciencia de los procesos lingüísticos es en parte identificar los niveles de análisis y sus unidades correspondientes, unidades que no preexisten al nivel de análisis sino dependen y son producidas por el nivel de análisis.” (Ferreriro, 2006:72). Comprender este principio, ayuda al alfabetizador a tener en cuenta la dimensión ortográfica como parte de la reflexión desde el inicio del proceso de aprendizaje del código, a través de prácticas que permitan visualizar y comprender las reglas que determinan el empleo de las grafías según las circunstancias. (Gak, 1976, 23, citado por Ferreriro E.).

Lo mismo podemos decir de la entonación y de la puntuación. La entonación es un fenómeno continuo de la oralidad que la escritura lo indica con elementos discontinuo (los

signos) como las letras mismas que aparecen en la historia de la escritura alfabética como indicaciones para el lector, al igual que las comas y los puntos son marcas de cómo deben ser procesadas las unidades de significación.

Los niños puestos en situaciones reales de escritura ponen en juego todo lo que saben del lenguaje oral y dan muestras de diferentes grados de apropiación de las convenciones y reglas escriturarias.

B: Escritura a partir de viñetas (de *Mafalda*, Quino)

La maestra Lucy propone una experiencia de escritura a partir de algunas historietas de Quino (“Mafalda”). Los niños, luego de pintar cada cuadro, imaginaron la historia y los diálogos de los personajes y los escribieron en los globos vacíos.

GUILLE 1



- NO EN CUENTRO MI OTRO ZAPATO
- O(H) MIRA QUE INTERESANTE
- ME CRECIÓ MI DEDO
- TENGO (H)AMBRE DE COMER

Los enunciados puestos en cada globo tienen coherencia con el dibujo y tratan de corresponder el sentido con la expresión de Guille, logrando una secuencia absolutamente lógica y en relación con la experiencia de crecimiento del niño. La última viñeta, adonde

resuelve el conflicto, permite una lectura inferencial de causa-consecuencia (estoy creciendo porque como mucho) donde el *hambre de comer* sería el motivo de su crecimiento, lo que no le causa disgusto sino una sensación de asombro (*qué interesante*) y lo plantea dialógicamente a otro (*mira*).

La única segmentación incorrecta: *en- cuento*, respondería a la independencia de la sílaba “en” en otro contexto como preposición.

En el nivel ortográfico solamente se observa la ausencia de “h” en “hambre” y “oh”, problemas que merecerían un tratamiento diferente en la reflexión. En el primer caso como palabra plena proponemos ver un paradigma de términos de uso cotidiano con esta letra; y en el segundo, destacamos que el género historieta es propicio para incluir la escritura de onomatopeyas y expresiones propias de la oralidad cotidiana que en general no responden en su grafía a las normas convencionales. Por ejemplo: oh, eh, ay, pin, puuummm, snif, ajum, etc.

GUILLE 2



AYAYAY COMOME DUELE MI PIE

- CEMEESTACURA NDOMIPIE

-CEESTA POR CURAR MI PIE

-CEMECURO MIPIE QUE LINDO

En este segundo caso, curiosamente la historia está ordenada –y demanda una lectura- de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda; lo que estaría indicando la necesidad de trabajar más sobre los contenidos de linealidad y direccionalidad, es decir los movimientos de apropiación del espacio. Aún cuando la docente como primer actividad en este caso los puso a pintar las imágenes, lo cual favorece el deslinde o delimitación de las formas, puede observarse por los trazos, que este aspecto está todavía muy inseguro y desentrenado, lo que no impide que el niño comience a trazar letras para construir textos significativos.⁹⁴

Aquí se resuelve el problema de escritura con poca variación lexical (pie, doler, curar), pero con coherente sentido en la secuencia. Encuentra formas conjugadas de los verbos que le sirven para marcar la acción en el tiempo (*duele- se está curando- se está por curar- se curó*). El texto pone en escritura expresiones propias del dialecto familiar oral, tanto en el léxico como en la sintaxis y fundamentalmente en la dimensión pragmática. El niño actúa como Guille y se adueña de ese pie (*mi pie*).

No utiliza puntuación regular ni signos auxiliares. En cuanto a la ortografía, vemos que utiliza “c” por s en los tres todos los casos que corresponde la grafía “s” (*se*).

La expresión de cierre (*que lindo*) estaría justificando –desde otra hipótesis lectora- la decisión del niño de comenzar por la escena más triste y terminar con aquella en la cual Guille se muestra contento, resolviendo de manera feliz la situación. Los enunciados de apertura y de cierre instalan el registro cotidiano y traen un aire familiar y vecinal.

⁹⁴ Ante estos logros, consideramos oportuno revisar el sentido y el sin sentido de las tareas de aprestamiento mecánicas que ocupan gran parte del tiempo en la etapa inicial demorando el trabajo con el código escrito y la producción de sentidos.

Historieta de FELIPE

Tomamos cuatro casos de producciones con la secuencia de Felipe, para ver la diversidad de respuestas y las recurrencias en cuanto a logros y debilidades del estado de la escritura. En este ejemplo, la presencia de dos personajes pone a los niños frente al problema de resolver por medio del uso de globos, una situación de enunciación más compleja que en el caso anterior.

Matías

FELIPE 1



- ESTA LEYENDO EL DIARIO
- SALI DE ACA PERRO
- ME VOY
- CHAU PERITO
- ESTOY SOLO

En general falta trabajar convenciones de la historieta ya que tanto en la producción de Matías como en las otras de este caso, se puede observar la falta de entrenamiento en el uso de los globos en relación con el enunciador, aspecto que en la anterior no se visualiza porque hay un solo personaje. En la 4ta viñeta, Matías resuelve el diálogo colocando los dos parlamentos en el mismo globo (en orden inverso), sin embargo, en el último cuadro, agrega el globo que le falta para reforzar verbalmente lo que muestra la imagen: el niño solo.

La ortografía de Matías tiene un desarrollo de conocimiento ortográfico casi completo: leyendo- voy- estoy- chau. El problema ortográfico en el diminutivo “perito” sería un caso de alternancia si lo comparamos con “perro”.

Juan⁹⁵

FELIPE 2



⁹⁵ Este trabajo corresponde a l mismo autor del texto sobre “el tractor”. Si bien no realizamos lecturas comparativas del proceso de determinados niños, sí podemos advertir que los noveles escritores, en este caso Juan, tienen o van configurando un estilo (idiolecto) particular con marcas y tendencias.

- HAY QUE ESTA ASIENDO EL NENITO. ESTA LEYENDO DIARIO
- HOLA PERRITO COMO ESTAS PORQUE OLES
- HAY NO SE CUANTO TIEMPO VOY A ESPERAR
- GUA, GUAU GUAU, POR FIN ME VOY DE AQUÍ PORQUE ES MALO Y FEO
- ES PERA PERRITO NO TE BAYAS DE AQUÍ PORQUE YO NO SOY MALO

Juan agrega dos globos –en el tercer y quinto cuadros- y los utiliza de acuerdo con el que enuncia. Denota un manejo muy preciso de las alternancias de interlocutores en el uso de las personas gramaticales y de los verbos: *Qué está haciendo el nenito. Está leyendo* (3° persona); *me voy de aquí... es malo* (1° persona para el perro y 3° para el nene); *no te vayas...yo no soy malo* (1° persona para Felipe y 2° para el perro).

Las construcciones sintácticas de los enunciados corresponden a estructuras complejas que indican relaciones de subordinación (*porque- cuanto-que- como- por fin*).

Interpreta las onomatopeyas: el *snif* como acción de oler (*porque oles*) y utiliza pertinentemente (h)ay y *guau*. Otra marca del dialecto familiar cotidiano es el uso de diminutivos: *nenito, perrito*, además de los deícticos y el tiempo presente de las acciones.

Dudas y alternancias en convenciones ortográficas: “Hay” por “ay”; voy /bayas/ aser.

Usa la coma con el trazo invertido. No usa los signos auxiliares.

Nazarena

FELIPE 3



ESTOY LEYEN-
DO POR QUE ME JUSTALEER
-TIENES UMPO-
QUI TO DE SUE - ÑO
-PORQUE TEBAS SINMI
-AORAVIENES

Nazarena le atribuye voz únicamente al personaje humano, por ello aun cuando el globo apunta al perro, lo que expresa corresponde siempre a parlamentos de Felipe, aunque es evidente que lo considera como el interlocutor con quién dialoga (cuadros 2 y 4, al igual que en el globo que agrega en el 5º cuadro).

La textualización presenta problemas de segmentación de palabras y de sílabas sin que se pueda advertir una constante o una recurrencia lógica. Los cortes de fin de línea los decide por el límite del cuadro pero respetando el corte silábico. Aparentemente no ha conceptualizado aun la unidad “palabra” y su realización gráfica. Sí evidencia reconocimiento de grafemas con problemas esperables en aquellos con desviaciones del paralelismo fónico gráficos: *h, v/b, g/j*.

El presente se textualiza en los verbos y deícticos: *te vas sin mi; ahora vienes*, con lo cual le da un sentido pragmático al lenguaje.

Gisela

FELIPE 4



ESTOY LEY ENDO

-QUE LINDO PRRINO (PRR O)

-EL PERO CEI VA POQE CYA (PORQUE QUERÍA/ PORQUERÍA)

-MIRÁ TE VA APUTA

Idéntico uso que Nazarena del espacio en globos. De los cuatro casos analizados es el de Gisela el que denota una necesidad de más entrenamiento incluso desde los trazos y rasgos motrices de las letras. No obstante, su intención de producción tiene una dirección coherente sobre la que el docente ha tenido que ayudar a la niña a reflexionar y seguir operando sobre los mecanismos escriturarios.

En el 2do cuadro podemos encontrar huellas de los reiterados intentos por escribir “*que lindo perrito*”. La falta de “e” en la sílaba PE es común ya que el nombre de la letra contiene el sonido E. Advertir esta asociación ayuda al docente para una mejor intervención en estos casos (B/V- D- P- C-), mediante una reflexión sistemática con casos de comparación y diferencias. En el cuadro N° 4 la dificultad de traducir lo que quiso decir tuvo que ser salvada por la escritura de la maestra (*se iba porque quería*). En la última viñeta, agrega un globo en el cual Felipe expresa su enojo por el abandono del perro, con una expresión propia de la variedad familiar.

En síntesis, podemos decir que este entrenamiento de escribir o decir algo a partir de una imagen los pone en situación muy comprometida con la escritura puesto que una vez decidida la idea, la deben traducir según las reglas del juego que están aprendiendo a usar y en las restricciones genéricas del espacio. Aquí se vuelve pertinente e imprescindible la intervención docente como guía de las problematizaciones y como orientador de posibles soluciones. Los problemas de escritura exigen un lector que debe poner en juego *estrategias de intérprete* para encontrar el sentido que el niño le da a cada situación. El rol del niño es activo además porque lo que tiene que escribir es su propia idea y la va concretizando en el papel con ayuda del maestro: ¿qué querés decir acá? ¿cómo lo pusiste? A ver, leamos juntos, ¿está bien? ¿qué le falta? La observación de los trabajos deja advertir el ejercicio de pruebas y ensayos, los distintos intentos a través de las superposiciones, correcciones, borrones, etc. todas marcas de un proceso de producción intenso⁹⁶. Así aprende a manipular ese objeto, a lidiar con las unidades y sus reglas de funcionamiento, que son complejas, arbitrarias, ineludibles y de su dominio y manejo dependerá la capacidad de simbolizar la realidad. Las imágenes son un buen andamiaje para recuperar contactos indiciales y expresarlos simbólicamente: relaciones con la mascota, conductas del perro, acercamientos, alejamientos. En todos los casos, los noveles escritores interpretan

⁹⁶ De aquí podríamos elaborar otra acepción a nuestra convicción de “trabajo intensivo en los umbrales”

estos movimientos de encuentro y desencuentro y la reacción de enojo de Felipe con el índice levantado se traduce en similares enunciados con variaciones propias de cada niño (*estoy solo, no te vayas, ahora vienes, te va a puta.*)

¿Qué hace el alfabetizador en este momento transicional, en esta encrucijada? La escritura empieza a asomar en los bordes de la oralidad.

Pensar la escritura como un complemento, un suplemento de la voz, socava cristalizaciones y prácticas sostenidas en el apostolado deóntico de otorgar la herencia cultural de la lengua escrita, lengua oficial, estándar, la que marca el canon, el documento curricular, el recorte editorial.

Derrida nos ofrece una caja de herramientas conceptuales para derivar procedimientos operativos en los bordes. Así, entender a la escritura como juego de la diferencia, posibilita la oposición entre presencia y ausencia, entre vida y muerte, hace posible los dos lados opuestos de la frontera. Si nos situamos como alfabetizadores en el horizonte del fonema y del *gramma*, la desconstrucción de esos acercamientos nos ponen ante la práctica autorizada y legítima de: mezclas, cortes, injertos, trabajo de bordado y sobrebordados, hilados, insistencia, huellas, marcos abiertos, explicitaciones, microscopio, borradores, tachaduras, demora en los márgenes, interpretación como suspensión de certezas, oscilación entre posibilidades. Escribir como experiencia de entramado textual donde *todo artificio vale*: impresiones en cualquier superficie donde puedo dejar marcas o huellas (el pizarrón, tablillas, el piso del patio, papeles de todo tipo, arena húmeda, tierra, masa, cáscaras, etc.) con materiales que permitan trazos: tizas, los dedos, palitos, tintas vegetales, materiales en contraste -plastilina, papel, recortes, telas, lanas-, además de los clásicos y habituales de la tecnología de la escritura-, y los sentidos expandiéndose en constelaciones, diagramas, números, dibujos, primeras letras –hechas por el docente y por los niños-. La superficie marcada no es otra cosa que huellas, vestigios, pliegues de otras telas y otros sentidos.

La adquisición de esta sofisticación postula un dispositivo *que va de paso*, y al niño familiarizándose con el mecanismo de construcción de sentido de la escritura, entrenándose en la práctica desde su decir oral hacia los intentos, pruebas, ensayos, reiteraciones. Le corresponde un alfabetizador que ante los primeros textos balbuceantes interpreta, festeja, contrafirma y refrenda. No le teme a la traducción del sentido, prohíbe la censura. Es testigo alegre de la *atestación* de quien está escribiendo, dejando huellas de memoria.

Acepta la invitación de cada texto a desbordar y bordar de nuevo. Destapa, busca lo que respira por debajo. Suplementa. Apuesta a la sobrevivencia errante de los primeros trazos. Raspa, injerta en la superficie escrita, reescribe. Y lo hace sobre el riel de la conversación con el niño. Es lector, intérprete, traductor. Va tras la sobrevivencia errante de acontecimientos de lengua que se presentan como enigmas (atestación) donde sobrevienen otras inclusiones: geográficas, históricas, culturales, que aseguran el clima, que traen olores de otros bordes instaurando un cara a cara, un cuerpo a cuerpo, un voz a voz y letra a letra con (la lengua de) el otro.

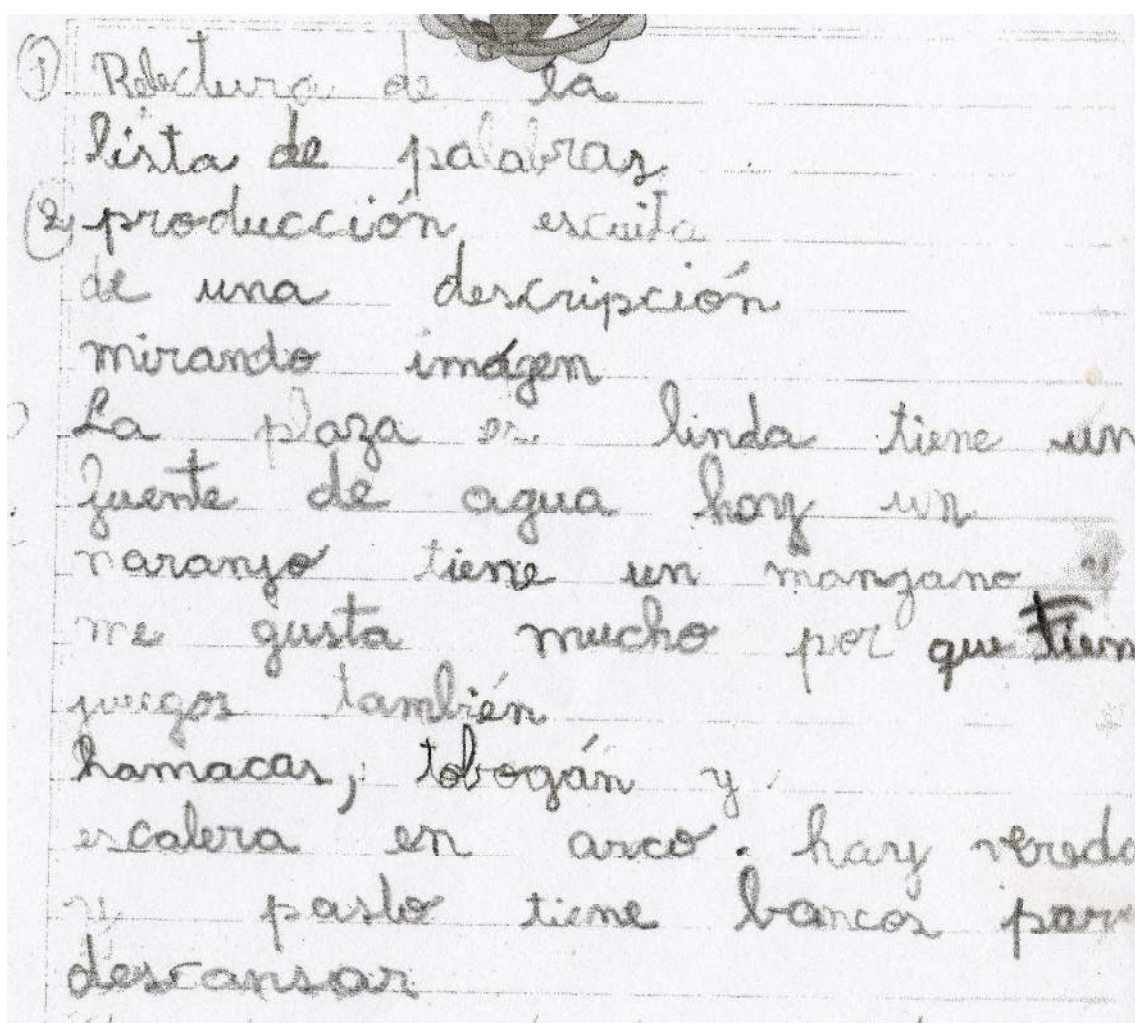
C: escrituras a partir de “El camino”:

1.- la plaza

2.- la liebre y la tortuga

Hemos desarrollado en esta instalación los dos momentos (conversacional y enunciados entramados) para el caso de la trama discursiva tejida en torno del protocolo el camino. Vimos los modos de llegar hasta los primeros enunciados alfabetizadores y ahora analizaremos dos producciones autónomas en correlatos con tales despliegues.

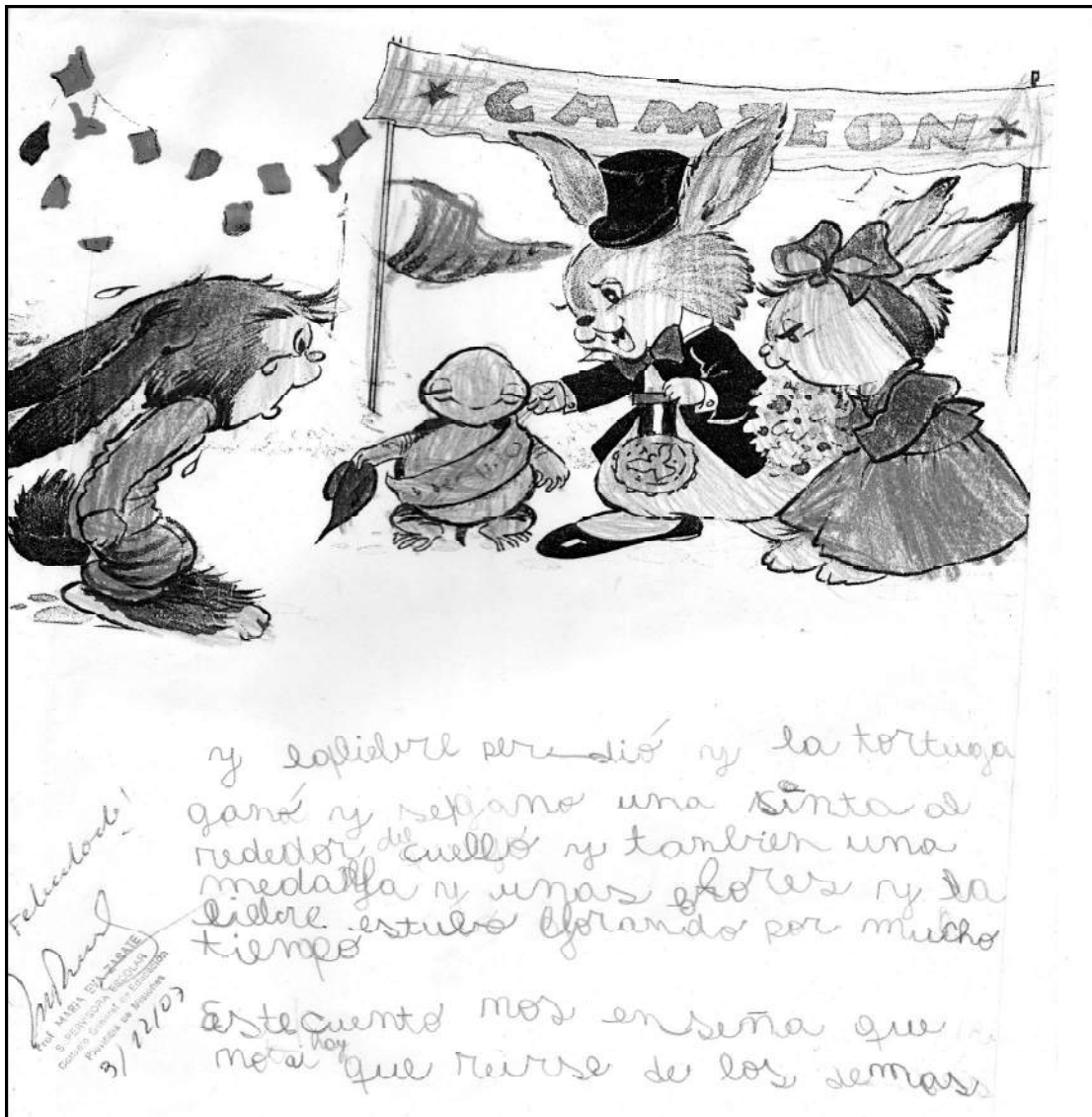
La conversación sobre el camino rural del audiovisual, la llevó a la comparación con paisajes urbanos, derivando en el espacio de “la plaza”, protocolo que se convirtió en generador de los primeros enunciados alfabetizadores del grupo de la maestra Andrea. Conectaron sentidos con textos literarios, con imágenes, dibujos y finalmente fue motivo de escrituras autónomas. Vemos un ejemplo en la producción de Milagros Itatí.



La descripción de Milagros se construye sobre la base de enumeraciones que avanzan alternando los verbos de estado “tener” y “haber” (*tiene- hay*); aunque es muy escasa en adjetivaciones, la observación atenta de la imagen le permite enriquecer su texto con la variedad de objetos que puede nombrar: fuente, manzano, naranjo, juegos, vereda, pasto, bancos. El conector *también* no es el apropiado para la cohesión pero ella advierte que necesita una conexión para enumerar aspectos particulares de juegos: *hamacas, tobogán y escalera en arco*. Algunos logros interesantes en el vocabulario (naranjo- manzano) que estarían indicando un trabajo oral previo, no así en pasto (por césped) donde se mantiene el registro cotidiano. Aún con alternancias, se puede observar una preocupación por la puntuación y uso de mayúsculas. No presenta problemas en la segmentación de palabras ni en la ortografía y el trazo de letras cursivas denota seguridad y firmeza.

Por su parte, la maestra Mabel de otra escuela, se propuso tejer la trama a partir de una invitación que hizo a los alumnos para que observaran el camino diario de la casa a la escuela y compartieran luego descripciones y relatos del mismo. Alimentaron el protocolo en relación con otros textos: planos, cuentos, imágenes, fotos, rimas, coplas, dibujos, canciones, juegos.

Así, en una de las secuencias de trabajo, los niños recibieron de parte de su maestra las secuencias dibujadas de la fábula “La liebre y la tortuga”: conversaron sobre las mismas, narraron posibles historias en forma colectiva y luego cada uno de manera individual, coloreó las imágenes y escribió la historia imaginada. Finalmente, escucharon la lectura de la versión original y conversaron sobre coincidencias y diferencias. Por ejemplo, Paula resuelve así la secuencia final:



El final del relato –si bien se saturado de polisíndeton (y)- presenta una organización coherente: “la liebre perdió y la tortuga ganó”, consecuentemente, expone las acciones que implican este final para cada personaje. Así, la tortuga: “y se ganó una cinta alrededor del cuello y **también** (refuerza la adición “y” con “también”) una medalla y unas flores. Por otro lado: “la liebre estuvo llorando por mucho tiempo”.

Se puede observar la inseguridad en algunos trazos, la autocorrección de la escritura de grafías dudosas y la ayuda o intervención docente en otros.

Los problemas de segmentación son los esperables en esta etapa del proceso.

El cierre en forma de moraleja denota la familiaridad de los niños con las lecturas diarias entre las cuales las fábulas ocuparon un buen espacio.

La firma y el sello del extremo izquierdo de la supervisora corresponden a parte de las visitas y seguimiento de la misma en su rol de investigadora, supervisora y acompañante del proceso.

Estas muestras constituyen algunos de los recodos que se habilitaron a partir del protocolo “el camino”.

D. Textos escritos a partir de fotos. Un Paseo compartido

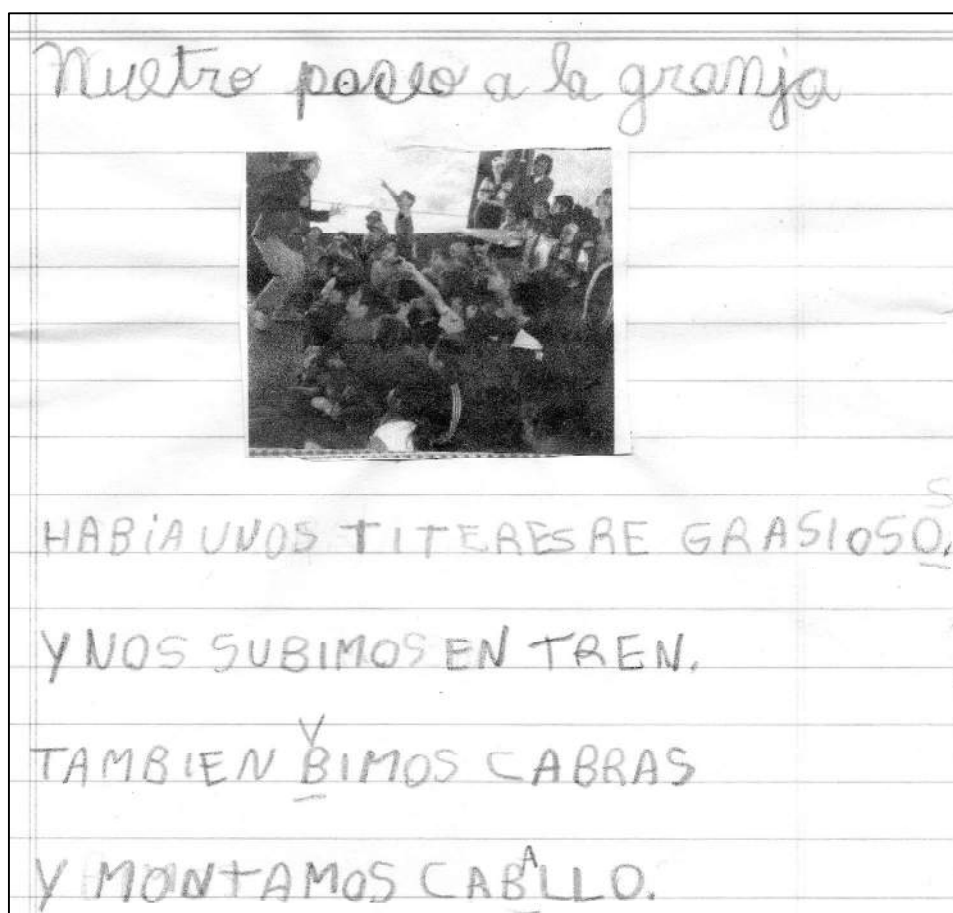
Una secuencia bien pautada de tareas culminó con un proyecto institucional de paseo a una granja, experiencia colectiva que alimentó lugares comunes para la conversación y las escrituras. El grupo de niños de 1º A junto con el de 1º B realizaron el paseo a la granja en el mes de noviembre. Las docentes aprovecharon este proyecto institucional para seguir enriqueciendo el tejido discursivo y al regreso trabajaron a partir de fotografías de todo el trayecto y de los recuerdos e impresiones de la experiencia para desarrollar ejercicios de escritura. Las fotos fueron en este caso las imágenes que motivaron producciones colectivas orales y escritas, las cuales fueron expuestas en la galería escolar mostrando secuencias de fotos con la respectiva información escrita por los niños sobre diferentes momentos del paseo: la salida, el viaje, el camino, la llegada, las actividades en la granja, el regreso. Estos afiches fueron socializados por las maestras en el encuentro final de evaluación del proyecto de investigación-acción.⁹⁷

El corpus de estos textos es sumamente abundante, de modo que en un primer recorte nos limitamos a tres muestras. Cuando las maestras compartieron nuestros análisis e interpretaciones globales⁹⁸, consideraron que debíamos incluir más casos pues advirtieron que podíamos leer características interesantes respecto del estado de la escritura en este momento del proceso. Efectivamente, la incorporación de nuevos casos nos permitió cotejar el avance en relación con los inicios de los mismos niños y los avances de dos grupos paralelos. Seleccionamos para esta instancia nueve textos producidos a partir de fotografías.

⁹⁷ Cfr. Filmación de grupo de discusión (nov '07)

⁹⁸ Les acercamos una primera versión del informe como parte del proceso de validación de esta intervención.

Facundo – 1º B



Nue(s)tro paseo a la granja
 HABIA UNOS TITERES RE GRASIOSO(S).
 Y NOS SUBIMOS EN TREN.
 TAMBIEN BIMOS CABRAS
 Y MONTAMOS CAB(A)LLO.

Facundo inicia el relato a partir de lo que muestra la imagen (fotografía). Luego enumera las otras acciones realizadas: subimos en tren, vimos cabras, montamos cab(a)llo. La adición la resuelve con los conectores “y” y “también”.

Solo dos errores de ortografía: “*bimos*”/ por vimos y *grasioso*/graciosos.

En graciosos y en caballo se suprime una letra al final y al interior respectivamente. Estas están marcadas por la intervención docente.

Destacamos la escritura correcta de formas complejas que se desvían del paralelismo fónico gráfico o con sílabas de grupos consonánticos: había, subimos, tren, también, cabras.

El uso de las formas verbales en 1º persona del plural (con pronombre tácito) da coherencia al texto e involucra al enunciador en la experiencia referida y en la escritura misma.


Ante la misma fotografía, un niño de 1º A escribe lo siguiente.

~~Después~~ Después del almuerzo
veo a la profe y los títeres y estamos sentados escuchando.

Se limita a describir lo que observa (*veo*) en la foto, situando la función de títeres en el tiempo (*después de...*) y posicionándose como receptor (*estamos sentados escuchando*). Con el uso del presente actualiza la experiencia.

Romina Milagros - 1º B

Nuestro paseo a la granja



NOSOTROS LLEGAMOS A LA GRANJA
A Y COLGAMOS LA MOCHILA. TOMAMOS
LA LECHE. NOS FUIMOS A LOS JUEGOS
YO ME SENTI FELIZ.


NOSOTROS LLEGAMOS A LA GRANJA
A Y COLGAMOS LA MOCHILA. TOMAMOS
LA LECHE. NOS FUIMOS A LOS JUEGOS.
YO ME SENTI FELIZ.

Romina arranca su texto con un *nosotros* para avanzar con los verbos *llegamos, colgamos, tomamos, fuimos*; en este último caso utiliza la referencia (*nos*). Y cierra con un enunciado en 1ra persona para expresar su sentimiento personal: *Yo me senti feliz*. Maneja perfectamente los fenómenos de concordancia. El trabajo deja vislumbrar las dudas ortográficas y las correcciones a las que sometió su producción.

En lo notacional podemos señalar: buena segmentación de palabras, no así los cortes de sílaba al final de renglón (*granj - a; tomam - os*). Preocupación por la puntuación.

Sofía Clarisa 1° B

nuestro paseo a la granja



Salimos de la escuela. vinieron cuatro
 cambié dos para nosotros una para
 varones y una para las niñas y los que faltaron
 con para los de primero a. des pues
 llegamos a la granja y jugamos, de
 des saltamos y des pues fuimos a dar en las
 caballo. y me divertí mucho.

Estaba feliz.

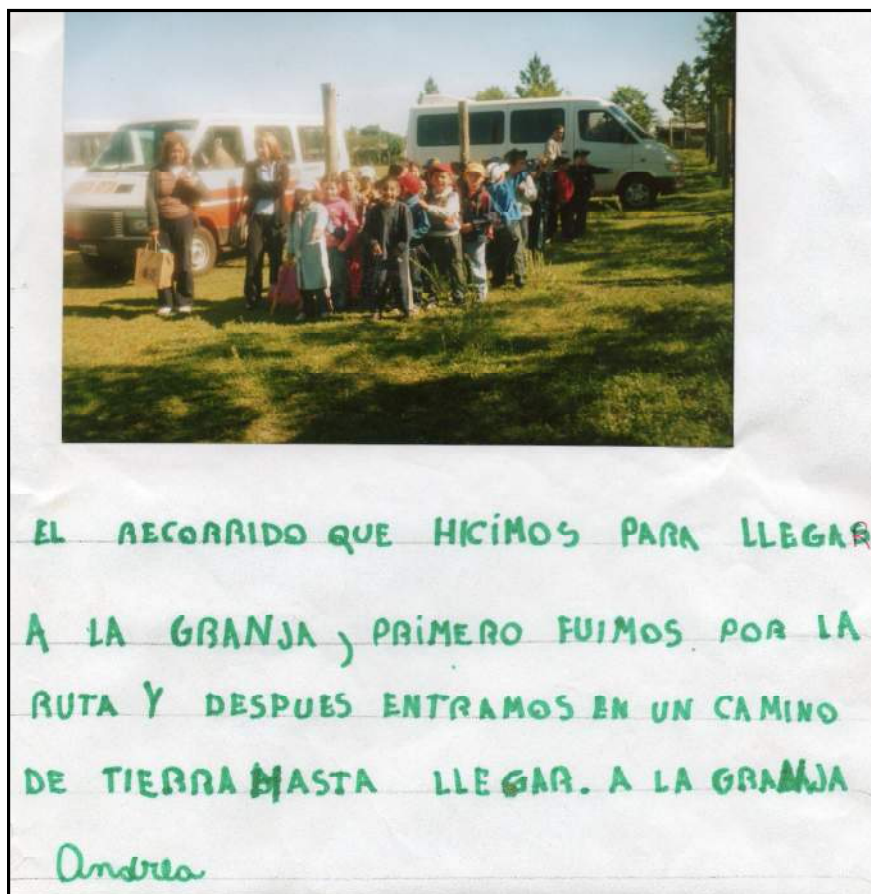
SALIMOS DE LA ESCUELA. VINIERON CUATRO
COMBI DOS PARA NOSOTROS UNA PARA
VARONES Y UNO PARA LAS NENAS Y LAS QUESOBRARON
SON PARA LOS DE PRIMERO A. DES PUES
LLEGAMOS A LA GRANJA Y JUGAMOS, DE
SALLUNAMOS Y DES PUES FUIMOS AN DAR EN LOS
CAVALLO. Y ME DIVERTI MUCHO.
ESTAVA FELIZ.

Sofía Clarisa todavía presenta algunos problemas de segmentación y uso de mayúsculas, lo que no le impide la elaboración de un texto complejo y extenso.

Antes de relatar lo que observa en la fotografía, opta por comenzar por la partida y la distribución de las combis en las que fueron: *vinieron cuatro*; a dos de ellas, las distribuye en: una para varones y *uno para las nenas*; y las otras dos son *“las que sobraron y son para los de 1º “a”*.

Avanza su texto con el conector temporal “después” para indicar la llegada y lo que hicieron: *jugamos, desall(y)unamos* y nuevamente el mismo conector le permite adicionar lo que denota la imagen: *fuiamos a andar en los caballos* y cierra la secuencia con una cláusula introducida por el conector “y”: *me divertí mucho*. En el enunciado de cierre, que separa gráficamente del resto, cambia el tiempo verbal y sintetiza lo vivido reforzando la última idea de su enumeración (*Estava feliz*).

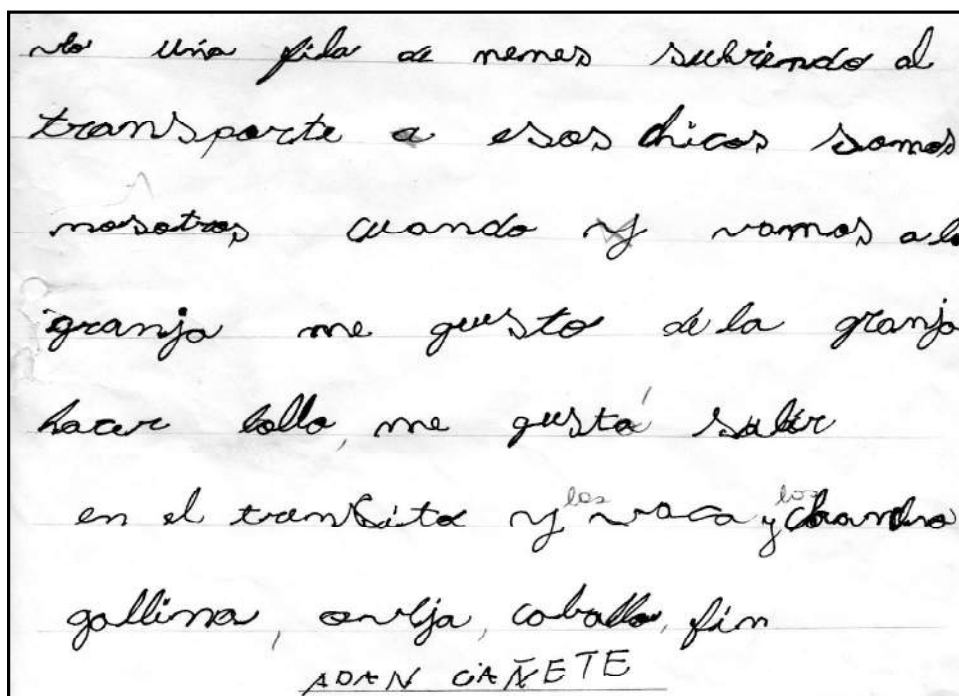
Andrea – Adán - 1º A



La imagen que registra la partida hacia la granja, despierta intereses distintos en cuanto a qué información recuperar y escribir. Así, vemos por ejemplo que, Andrea opta por dar detalles del recorrido: “*primero fuimos por la ruta y después entramos por un camino de tierra hasta llegar...*”. Su escritura en imprenta mayúscula no presenta problemas ortográficos ni de segmentaciones. Solamente podemos señalar la necesidad de entrenar y reflexionar sobre la puntuación (utiliza una coma y un punto).

Contrariamente a lo visto en el caso de Sofía Clarisa, quien ante la foto de niños montados en caballos, dedica buena parte de su relato al tema de la partida y la distribución de las combis; vemos que Adán, a quién sí le corresponde la misma imagen de la partida que a Andrea, sólo le dedica la primera parte, luego recuerda lo que le gustó del paseo (*me gustó de la granja*) –aspectos que se corresponden con otras fotografías.

Dice Adán:



VEO UNA FILA DE NENES SUBIENDO AL
TRANSPORTE A(H) ESOS CHICOS SOMOS
NOSOTROS CUANDO Y BAMOS A LA
GRANJA

Interesante la contextualización de la imagen general que se describe desde el “veo” (*una fila de nenes...*) y luego con la exclamación (*ah*) precisa su protagonismo en 1º persona (*somos nosotros*) y la experiencia vivida (*cuando y vamos a la granja*). Interesante aquí observar cómo escribe “y vamos” por “íbamos”. Ambas formas son posibles en la lengua por lo que se requiere una profunda reflexión metalingüística -a partir del uso- para la comprensión de sus diferencias y pertinencias en cada contexto.

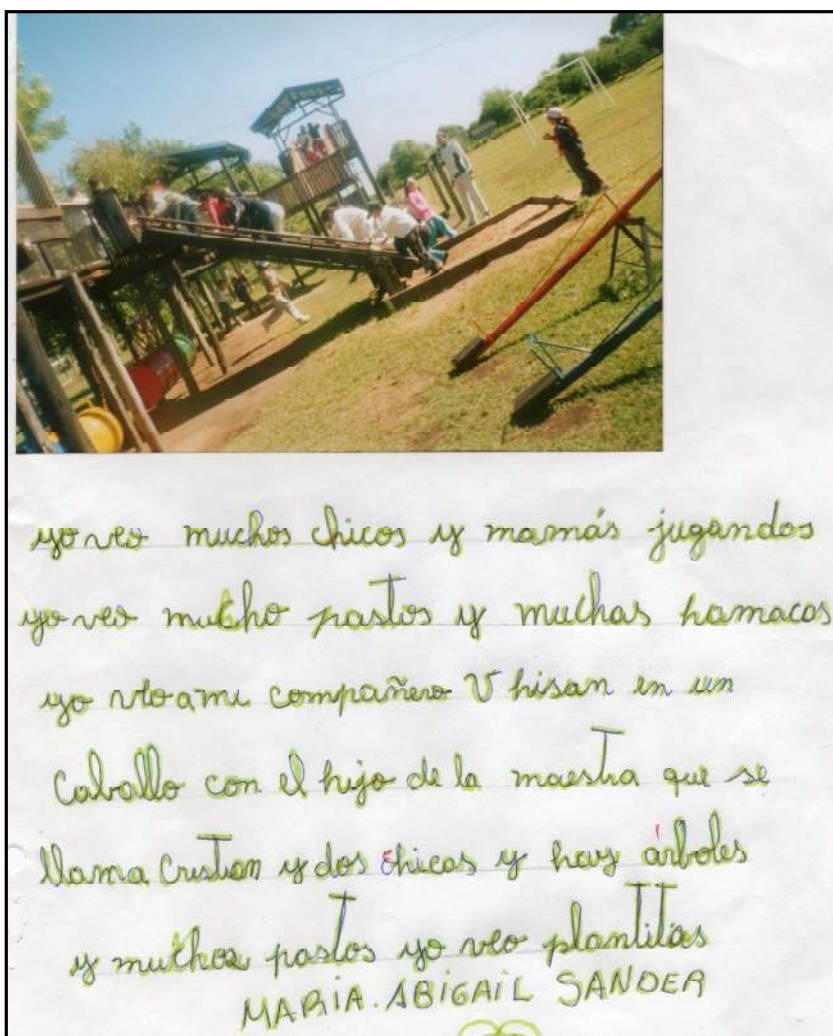
La segunda parte, expresa:

ME GUSTO DE LA GRANJA
HACER BOLLO, ME GUSTO SUBIR
EN EL TRENCITO Y * VACA Y CHANCHO
GALLINA, OVEJA, CABALLO, FIN

La reiteración de “me gustó” habilita la enumeración de sus gustos particulares: hacer bollo, subir en el trencito. El nexos y inicia la enumeración de los animales que recuerda: vaca, chanco, gallina, oveja, caballo, secuencia que carece del verbo, pero el agrupamiento lexical seleccionado mantiene su coherencia en la serie. El punto final reemplazado por el término “fin” da lugar a una interesante reflexión sobre los conocimientos escriturarios del niño y las traducciones que el proceso le permite hacer.

Las mismas imágenes dan origen a diferentes recuerdos que se materializan en textos también de diferente densidad y extensión. Vemos por ejemplo tres textos –Abigail, Anabella y Romina- que surgen a partir de imágenes de los juegos en la granja.

María Abigail – Anabella – Romina - 1ºA



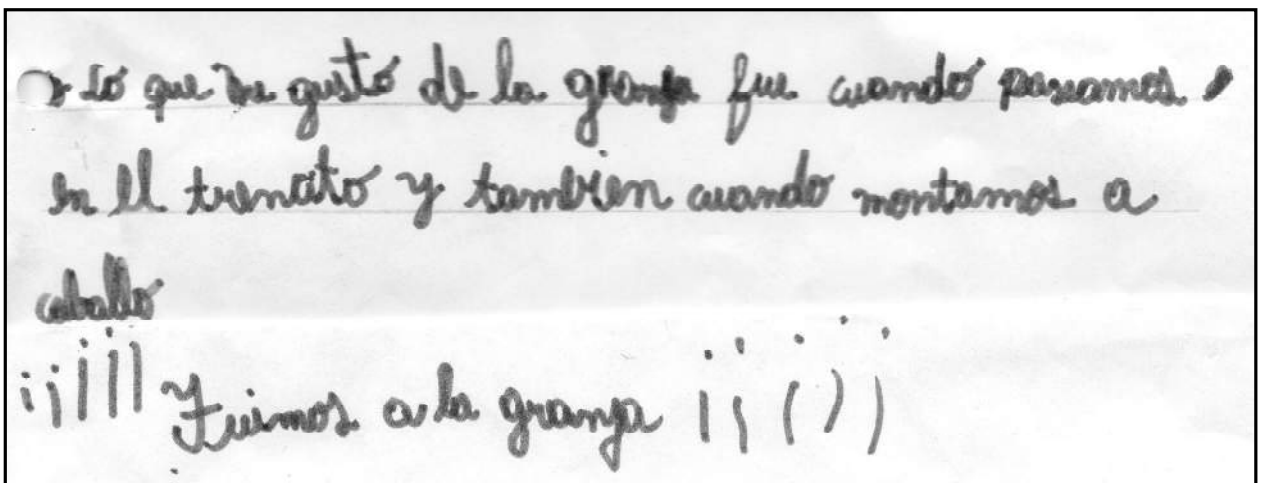
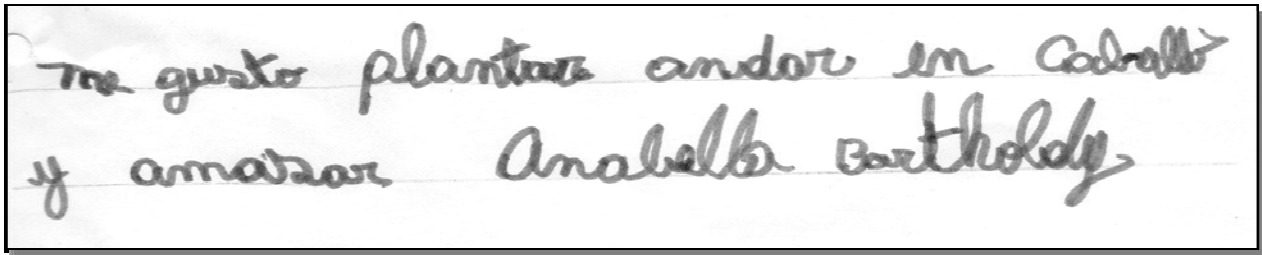
María Abigail escribe un texto extenso. Las repeticiones le ayudan a ordenar la sintaxis: **yo veo, mucho/as chicos/ pastos/ hamacas.**

La situación de juego que registra la foto le permite recordar y reconstruir el clima de juego y de intercambio entre: *chicos, mamás, mi compañero Whisan, el hijo de la maestra que se llama Cristian, dos chicas...*

“árboles, pastos, plantitas,” son los elementos que elige para representar el marco natural del paisaje.

Este caso, al igual que la mayoría de los que componen el corpus, es una muestra de cómo el mundo externo al aula adquiere relevancia a partir del interés y de los sentidos de las experiencias intersubjetivas.

Anabella y Romina optaron por textos breves:



En ambos casos focalizan su relato desde lo que les agradó: “*me gustó...* Si bien coinciden en algunas de las actividades seleccionadas, vemos que la primera escribe en un estilo simple usando los verbos en infinitivo (*plantar andar en caballo y amasar*) mientras que

Romina utiliza un estilo de construcción más complejo, por medio de conectores y subordinantes (*lo que, cuando, y también*). El enunciado final denota manejo del espacio, uso de mayúsculas y conocimiento de la función de los signos auxiliares aun cuando su primera aproximación denota falta necesidad de más entrenamiento en el trazado convencional de los mismos.

En general, advertimos que los textos de este corpus son tan variados como los niños que los producen. Nos permiten considerar la capacidad de elegir lo que deciden expresar y de simbolizarlo con una escritura incipiente, pero segura que es resultado de un esfuerzo acompañado por la maestra, quien, además, los pone ante problemas de escritura en torno de temáticas conocidas que, por otra parte, les causa placer recordar y compartir.

En relación con el tipo de letras, cada niño hace su opción. Vemos por ejemplo que Facundo y Romina utilizan la cursiva para el título y luego escriben todo el texto en imprenta. En cambio, Sofía y Adán deciden escribir en cursiva el texto completo.

El trazo al igual que la utilización del espacio denotan un mayor control y seguridad que en las escrituras del primer cuatrimestre. Las oscilaciones se dan tanto en la copia (de los títulos) como en las escrituras autónomas. En todos los casos se observa preocupación por la puntuación.

Varios de los problemas que se evidencian en estos trabajos individuales, se resuelven de manera adecuada en las producciones colectivas, lo que estaría indicando la eficacia del trabajo con los pares y de la reflexión conjunta en estas instancias de umbralidad. La estrategia propuesta permite hacer recortes en una continuidad por todos compartida.

El monitoreo permanente del proceso, la evaluación de los avances y de las detenciones, harán decidir cuánto tiempo le dedica cada grupo y cada niño a pasar el umbral, tiempo que dependerá de los ritmos y particularidades del grupo de niños, de las distancias entre sus mundos y el de la escuela pero fundamentalmente, de la calidad de las intervenciones y estrategias docentes. Hay un movimiento desde la actitud interpretativa de un maestro que refrenda antes que un dirigirse con marcas violentas a señalar desviaciones del código estándar.

Cuando el niño ha comprendido el sofisticado funcionamiento de la tecnología escrituraria y puede combinar las unidades de la lengua para formar enunciados o puede tomar cualquier enunciado y jugar con sus componentes de las más variadas maneras, cuando

comprende que leer y escribir son prácticas semióticas distintas de hablar y escuchar y que tienen sus propias dinámicas y leyes, cuando se sienta seguro frente a un texto escrito porque puede descubrir sentidos, cuando se dé cuenta de que puede escribir lo que piensa y pensar con la escritura, estará en marcha en su proceso alfabetizador. Será el momento de ir retirando algunos andamios y desafiándolo con nuevos problemas.

EMPALMES

Las experiencias de lectura acompañan el proceso de alfabetización en forma absolutamente imbricada con la escritura, no obstante, las maestras desarrollaron tareas específicas para iniciarlos y entrenarlos en la escucha de lectura de relatos a cargo de otro lector y en la lectura personal con ayuda y sin ella. Estas experiencias lectoras dan motivos sobre qué hablar y sobre qué escribir además de introducirnos en el estilo del lenguaje escrito y familiarizarnos con él. De las varias propuestas que hemos compartido en los montajes alfabetizadores, seleccionamos trabajos de escritura a partir de cuentos alfabetizadores y experiencias de lectura pública en espacios no convencionales.

E. Empalmes 1

Reconstrucción de un cuento a partir de secuencias gráficas. Análisis comparativo

Vamos a compartir parte de la resignificación del uso del cuento alfabetizador⁹⁹ como artefacto con múltiples posibilidades de instalación. En algunas escuelas las maestras lo utilizan, ya como simple texto de lectura o como promotor de secuencias didácticas de escritura para aspectos del sistema como: unidades gráficas, puntuación, mayúsculas, clases de palabras, etc.

A partir de estos encuadres los pusieron en nuevas conexiones a partir de instalaciones innovadoras recuperando la circulación de títulos como: “El huevito”; “La gallinita colorada”, “El pajarito remendado”, recreando otros textos populares (por ejemplo, “La mandioca” sobre la base del cuento tradicional “El nabo”) y creando algunos propios como “El arroyo de carpinchito” con sus respectivas imágenes¹⁰⁰.

Además del uso ya conocido de estos textos, que proponen secuencias muy pautadas de trabajo, se aprovechó su potencialidad semiótica para leer las imágenes, inventar nuevos relatos, dramatizar, integrar códigos, propiciar escrituras autónomas.

Las maestras Yoly y Andrea, de una de las escuelas, trabajaron exhaustivamente el cuento “El arroyo de carpinchito”, produjeron una versión sonora de muy buena calidad que fue grabada con los niños en un estudio y nos proporcionó un artefacto muy valioso que circuló por nuestros talleres y por otras aulas. La experiencia de integración de: texto verbal, dibujos, teatro, música, fue producto, además, de la articulación con colegas de música,

⁹⁹ El cuento alfabetizador es un relato para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura con características particulares: secuencias de imágenes, retahílas, repeticiones, estructuras paralelas, etc.

¹⁰⁰ Cfr. En Anexo texto e imágenes del cuento alfabetizador elaborado.

educación física y plástica. La síntesis del profundo contacto con el texto se tradujo en una muestra pública en el acto de clausura.

Por su parte, la maestra Miryam, de otra escuela de la red, eligió el texto de “El pajarito remendado”, reprodujo las secuencias gráficas del relato, armó un “librito” para cada niño y los desafió a escribir la historia que imaginaban a partir de las imágenes.

Cada uno escribió su propia versión de la historia para compararla al final con el texto original. Estas producciones permiten ver el grado de avance de los niños en su primer año de alfabetización en la EGB. Son textos con 14 secuencias de dibujos debajo de los cuales los niños escribieron sus relatos.

Son muestras riquísimas para un análisis de distintos aspectos y dimensiones de la escritura pues la extensión de los textos y las posibilidades que cada niño encontró ante las imágenes brindan un camino para el acercamiento al proceso de la alfabetización inicial.

Transcribimos –con escritura normalizada estándar- el texto completo de dos producciones –las de Laura y Esteban- y nos detenemos luego en algunas secuencias paradigmáticas para un análisis comparativo.

“El pajarito remendado” contado por Laura Magalí (14 imágenes)

Secuencias	Relato
1.2.	<i>“Y un día un pájaro encontró una bolsa de monedas abajo de un árbol y se puso feliz y ató su bolsa y empezó a pensar y colorín colorado. El pajarito se puso a pensar adónde iba a esconder su oro y comenzó a caminar por todo el bosque y encontró abajo un gran árbol.</i>
3.4.	<i>El gigante le dijo que se disfrace de caballero para que baile para él y el pájaro le respondió que sí y se puso a bailar. Y el rey se escondió en una jaula para que el pájaro no le asuste al rey y el rey se escapó y el pájaro le asustó.</i>
5.6.	<i>Y cuando terminó de asustarle se fue a caminar y le agarraron y le llevaron a su castillo del rey y colorín colorado este cuento. Y el rey ya no le tenía más miedo porque se hicieron amigos y así vivieron felices.</i>
7.8.	<i>Y el rey ya no fueron más amigos porque el amigo nunca le vino a visitar y el rey saltó y le</i>

	<i>desplumó al pájaro.</i> <i>El pájaro está llorando porque tiene frío y está solo llorando en una piedra y está solo.</i>
9.10.	<i>Y el pájaro le fue a pedir plumas a los pájaros y le pidió dos plumas.</i> <i>Y el pájaro sigue pidiendo plumas a los pájaros y al pájaro le pidió tres plumas.</i>
11.12	<i>. El pájaro grande le da ocho plumas de distintos colores al pajarito.</i> <i>Y cuando tenía todas las plumas le fue a buscar a sus amigos para volar.</i>
13. 14.	<i>Y el pájaro le asustó al rey y el rey.</i> <i>El rey ya no apareció más.” (14 imágenes)</i>

El pájaro como personaje principal de la historia hace avanzar las secuencias que si bien quedan interrumpidas en algunos casos, puede leerse en continuidad a partir del conflicto entre el pájaro y el rey que le quita las plumas.

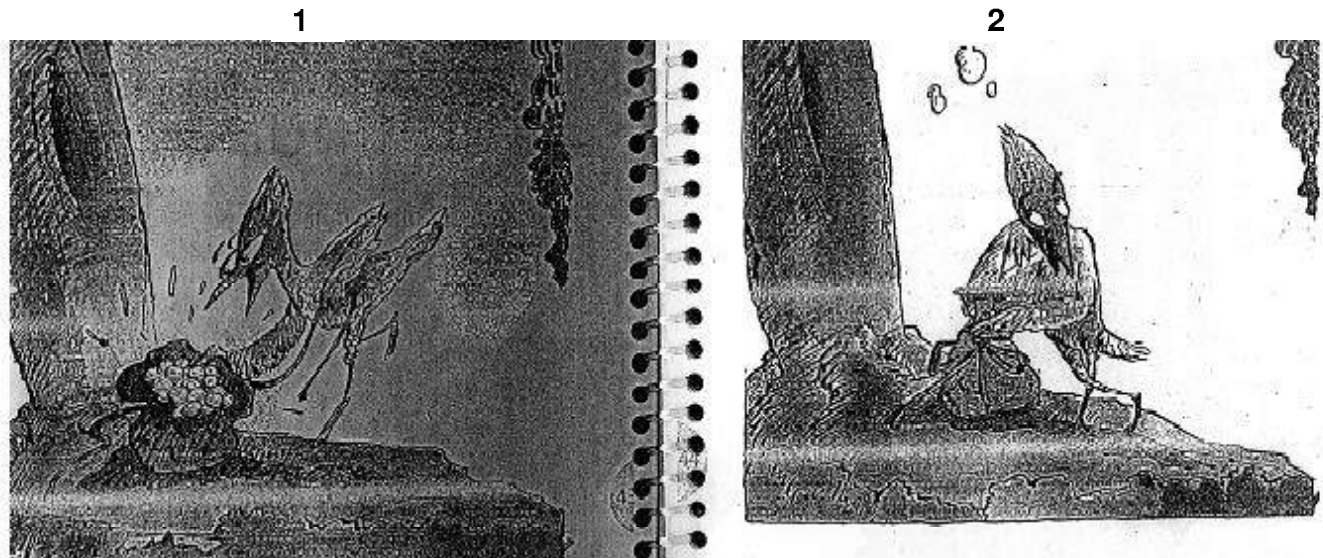
“El pajarito remendado” contado por Esteban (13 imágenes)

Secuencias	Relato
1.2.	<i>“Los amigos del pajarito volaban y el pajarito miró y vio algo dorado y aterrizó al lado de un árbol y vio el oro y después pensó qué haría con el oro.</i>
3.4.	<i>Y vio un elegante castillo y fue y vio un traje de rey y se puso el traje. Y el rey lo vio con su traje y se enojó, pero el rey supo que no podían confundirlo con el rey</i>
5.6.	<i>sin la corona y lo pusieron en el patio para desplumarlo y se preparó para desplumarlo y lo estaba por desplumar y lo desplumó.</i>
7.8.	<i>Y el pajarito estaba asustado y con mucho frío. Se cubrió del rey y caminando encontró un pájaro grande y el pájaro le mostró seis plumas.</i>
9.10.	<i>Y luego de un largo rato le iba a dar tres plumas y el pajarito se puso contento y el pajarito se puso muy contento y se paró enfrente.</i>
11.12	<i>Pero igual le faltaban muchas plumas para poder volar y encontró muchas plumas y</i>

13.	<p>alcanzó a sus amigos y se sorprendieron de ver al pajarito de nuevo y voló y el rey lo vio y se asustó mucho”</p>
-----	--

Esteban trabaja sobre todas las imágenes como contium narrativo utilizando como tal el espacio entre las secuencias y el relato de las acciones que tienen al pajarito como protagonista que va viviendo situaciones con el rey, otro pájaro y sus amigos.

De cada una de estas versiones, seleccionamos seis secuencias para intentar un análisis:



LAURA

y un día un pajarito encontró una bolsa
 de monedas a los pies de un árbol y
 se puso feliz y ahí se le ocurrió
 siempre a pensar y colorín colorado
 el pajarito se puso a pensar a donde
 ir y lo que le vendría su oro y
 comenzó a caminar por todo el bosque
 y encontró a los otros pajaritos.

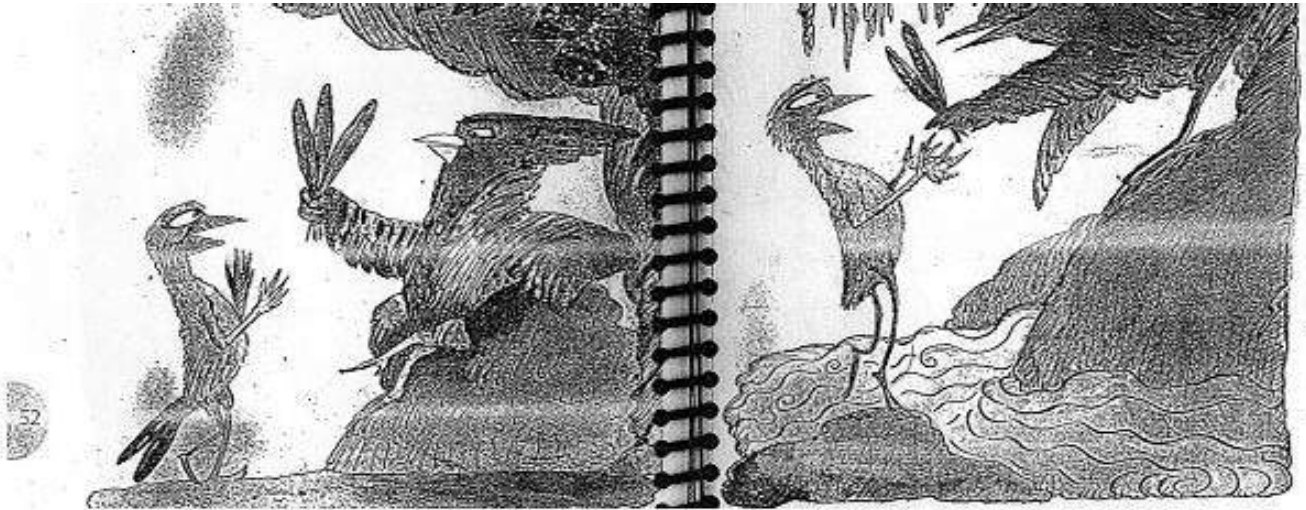
ESTEBAN

Los amigos del pajarito
 coloraron y el pajarito
 miró y vio algo dorado
 y aterizó al lado de un
 árbol y vio el oro y despa
 ues pensó que iría con el oro

Laura Magalí	Esteban
<p>Inicia el relato con el conector “y” (<i>Y un día...</i>), instalándolo en una continuidad discursiva. Luego, a lo largo del texto, adiciona información (acciones) por medio del mismo conector (lo encontramos en más de veinte inicios de enunciados).</p> <p>Trabaja sobre cada imagen como un cuadro completo que intenta definir como un todo. Indicios de ello son expresiones como: “y <i>colorín colorado.</i>”, en esta escena; lo mismo se observa en el cierre de otra secuencia: “y <i>así vivieron felices</i>”</p> <p>En el 2do cuadro estructura también el texto como un enunciado completo. Si bien suprime algunas piezas léxicas, el lector puede reponerlas (<i>encuentro –un lugar-abajo un árbol</i>) por el antecedente “<i>a donde</i>”. La relación entre <i>bolsa de monedas y su oro</i> cohesionan ambos cuadros</p> <p>A lo largo de todo el texto encontramos problemas de segmentación con características similares a las vistas en los casos de las producciones anteriores: <i>a bajo; a donde; y ba; es conder- portodo.</i></p> <p>La ortografía presenta fallas en los casos de falta de correspondencia biunívoca fonema-grafema.</p>	<p>El inicio evidencia que Esteban tiene presente todas las imágenes y sabe que el pajarito se alejó de su bandada (<i>los amigos del pajarito volaban- ater(r)isó</i>) porque “<i>bio algo dorado</i>”</p> <p>Maneja la complejidad temporal en el uso de verbos: <i>volaban- miró -aterizó y vio, pensó, qué haría</i> y en el adverbio <i>después.</i></p> <p>La cohesión establecida entre: “<i>bio algo dorado</i>” y luego <i>vio el oro</i> muestra un interesante juego lexical sinonímico.</p> <p>Al igual que Laura, adiciona las secuencias con un uso sobreabundante del conector “y” (en más de veinte oportunidades).</p> <p>Segmentación de palabras: <i>alado- desp/ues</i></p> <p>En las palabras llamadas plenas, tanto Esteban como Laura no presentan mayores problemas de segmentación.</p> <p>La ortografía presenta fallas en: <i>ateriso-bio-aria</i></p> <p>Resulta interesante notar cómo ambos niños ponen al pájaro en situación de pensar para actuar (<i>se puso a pensar y pensó</i>), en ambos casos lo exponen en una construcción compleja de subordinada en estilo indirecto.</p>

9

10



ESTEBAN

y luego de un largo
vuelo le iba a dar
tres plumas y el

pajarito se puso contento
y el pajarito se puso muy
contento y para enfrente

LAURA

y el pajarito le iba a pedir
plumas a los pájaros y le
pidió tres plumas

y el pajarito le iba a pedir
plumas a los pájaros y
el pajarito le pidió tres
plumas

Laura Magali	Esteban
Luego del conflicto que significa el pájaro desplumado (secuencia n° 8), Laura relata el peregrinar del pájaro para conseguir plumas: <i>le fue a pedir plumas a los pájaros</i> y recurre a los números para resolver la cantidad creciente	Esteban avanza el relato a través de la cantidad de plumas que consigue. Plantea la resolución como una negociación de “ <i>el pajarito</i> ” con el pájaro que le da las plumas. Antes de llegar a esta secuencia dice: <i>le mostró seis plumas y,</i>