



Compiladoras:  
Mónica Baez y  
Fernanda Felice

# A diez años de la Especialización en Alfabetización e Inclusión

Vigencia de los estudios en alfabetización desde  
una perspectiva inclusiva y evolutiva



A DIEZ AÑOS DE  
LA ESPECIALIZACIÓN EN ALFABETIZACIÓN  
E INCLUSIÓN:

**Vigencia de los estudios  
en alfabetización desde una  
perspectiva inclusiva y evolutiva**

A diez años de la Especialización en Alfabetización e Inclusión: vigencia de los estudios en alfabetización desde una perspectiva inclusiva y evolutiva / Fernando Avendaño ... [et al.]; Compilación de Mónica Baez; Fernanda Felice. - 1a ed. - Rosario: CEI ediciones, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91545-2-8

1. Alfabetización. 2. Inclusión. 3. Formación Profesional. I. Avendaño, Fernando II. Baez, Mónica, comp. III. Felice, Fernanda, comp.

CDD 370

Idea, edición y compilación: Mónica Baez y Fernanda Felice

Edición y maquetación: Cintia Corestein (CEI)

Diseño de tapa: Cintia Espinosa (CEI)

Imagen de tapa: *Hálito* de Sebastián Operto, realizada en Acuarela s/papel, 2020.

Fernando Avendaño, Mónica Baez, José Antonio Castorina, Flora Perelman, Gloria Bereciartua, Ana Carolina Hecht, Stella Maris Perino, Regina Cellino, Sofía Marina Sosa, Lucía Aguilar, Giuliana Fontana y Lorena Gioacchini

Universidad Nacional de Rosario, 2025

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Director: Prof. Darío Maiorana

Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina

Tel: (0341) 4802781

Correo electrónico: [cei@unr.edu.ar](mailto:cei@unr.edu.ar)

Especialización en Alfabetización en Inclusión,  
Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario.  
Creada por Resolución de Consejo Superior 918/13.  
Actualmente acreditada por CONEAU Res 505/22.  
Resolución Ministerial: R.M. 249/2023.

Correo electrónico: [esp.alfabetizacion.inclusion.arg@gmail.com](mailto:esp.alfabetizacion.inclusion.arg@gmail.com)

Instagram: [@esp.alfabetizacion.inclusion](https://www.instagram.com/esp.alfabetizacion.inclusion)

# Índice

Prólogo	
<b>Dra. Mónica Baez y Dra. Regina Cellino</b> -----	<b>8</b>

Acerca de los autores y las autoras	
-----	<b>9</b>

## Parte I: las voces de los/as docentes

Las culturas de lo escrito y la escuela: ¿de qué estamos hablando?	
<b>Dr. Fernando Avendaño y Dra. Mónica Baez</b> -----	<b>14</b>

Las perspectivas constructivistas y la adquisición de los conocimientos disciplinares	
<b>Dr. José Antonio Castorina</b> -----	<b>29</b>

Los medios digitales como herramientas de inclusión en los procesos de alfabetización	
<b>Dra. Flora Perelman</b> -----	<b>52</b>

“Descolgar la luna” en tiempos de etiquetas diagnósticas. Un desafío posible en el espacio escolar y el clínico	
<b>Dra. Gloria Bereciartua</b> -----	<b>61</b>

Políticas lingüísticas en contextos de diversidad sociocultural: aportes para pensar la alfabetización	
<b>Dra. Ana Carolina Hecht</b> -----	<b>70</b>

Construcción histórico social del sujeto pedagógico “especial”	
<b>Psi. Stella Maris Perino</b> -----	<b>79</b>

Escribir el final: reflexiones sobre el quehacer en el Taller de Proyecto Final II	
<b>Dra. Regina Cellino</b> -----	<b>88</b>

## Parte II: las voces de las estudiantes

La enseñanza del sistema de escritura: diferencias de paradigmas y enfoques detectadas en el territorio jujeño	
<b>Lic. Sofía Marina Sosa</b> -----	<b>95</b>

La interculturalidad vs el dominio cultural: El rol del Estado, las instituciones escolares y la fonoaudiología	
<b>Lic. Lucía Aguilar</b> -----	<b>104</b>

Alfabetización en medios digitales: una experiencia práctica con hombres en situación de vulnerabilidad	
<b>Lic. Giuliana Fontana y Lic. Lorena Gioacchini</b> -----	<b>109</b>

Prácticas de escritura y redes sociales: Producciones escritas centradas en el caso de una estudiante sorda, hablante de LSA	
<b>Prof. Pamela Guardia Núñez</b> -----	<b>117</b>

## Prólogo

Hace diez años estábamos trabajando en un Programa ambicioso, que aún está vigente: el Programa de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad (Res. C.S. 1005/2009). Esta instancia académica había nacido de las experiencias de alfabetización desarrolladas con un equipo multidisciplinar de colegas con niños/as y jóvenes sordos y, alentada también, por las preocupaciones compartidas con Regina y con el equipo acerca del número creciente de personas excluidas no sólo del sistema educativo, sino del acceso y uso de lo escrito en sus múltiples presencias sociales. El Programa consistía —y aún consiste— en ofrecer seminarios acreditables a posgrado, centrados en el eje temático que le da nombre. Su propósito es promover, fortalecer, convocar y difundir proyectos de investigación psicolingüística y educativa en torno a la alfabetización, mediante estos encuentros.

La experiencia con docentes y asistentes a los seminarios que convocábamos, la profundidad de las inquietudes que compartíamos y el valor de algunas de las experiencias de los participantes nos hizo ver la necesidad de crear una instancia académica que permitiese una formación sistemática y se constituyera en un espacio de encuentro e intercambios sobre los dos ejes que nos preocupaban y que, según se los conceptualice, se intersecan y co-referencian. Así, propusimos a CONEAU la creación de una carrera nueva: la Especialización en Alfabetización e Inclusión, la que fue aprobada por Res. CONEAU 4/08/15. Carrera nueva N.º 11.595/149.

El armado de la Especialización fue un trabajo tan apasionante como extenuante. Crear una carrera desde cero exigió pensar cada detalle: el plantel docente, los programas, el plan general. Pero también implicó atravesar la incertidumbre de no saber si podríamos reunir el cupo necesario para hacerla realidad. Al mismo tiempo, fue una experiencia de profundo aprendizaje, propia del proceso de creación de una carrera.

Esta Especialización se orientó a cubrir un área de vacancia, pues, si bien existían ofertas relativas a estudios sobre alfabetización, la particularidad de este posgrado radica en la atención a las interacciones y articulaciones entre alfabetización e inclusión, entre paradigmas de salud y de enfermedad, y entre diferencia y deficiencia.

La fundación de este espacio de posgrado, en donde la alfabetización se instaure como temática inherente al quehacer científico interdisciplinario y como problema urgente a atender, dada la situación de amplios sectores poblacionales excluidos de procesos escolares de calidad, nace también gracias al acompañamiento de un equipo de docentes de distintas disciplinas, comprometidos con una mirada epistemológica

común. Esta perspectiva se basa en el respeto a la actividad cognoscente y a la historia de quien aprende, y en la conciencia de la complejidad conceptual e historicidad que atraviesan a la escritura y a las prácticas sociales que la vuelven necesaria.

Por esto, la Especialización nace como un espacio multidisciplinar e interdisciplinario fortalecido por los convenios que establecimos desde el Centro de Estudios Interdisciplinarios, espacio académico que la contiene con otras instancias académicas de la UNR y también extranjeras, tal como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN/Mx. Acuerdo este último, fortalecido por nuestra relación con la Dra. Emilia Ferreiro, Investigadora Emérita de esa institución.

Sostenemos que la alfabetización constituye un problema escolar que, a la vez, trasciende los límites de la escuela como institución. Es un proceso inherente a toda práctica educativa, sin distinción de nivel o modalidad. Analizar críticamente las historias escolares y las metodologías didácticas permite recontextualizar el papel de las instituciones educativas, del docente y de los profesionales que intervienen en este campo.

Hoy, los cambios tecnológicos, las transformaciones culturales y las nuevas formas de leer y escribir nos invitan a seguir revisando nuestras prácticas y conceptos. La alfabetización digital, la diversidad lingüística y las tensiones entre inclusión y exclusión en los entornos virtuales amplían los desafíos de siempre, pero también renuevan nuestras preguntas y nuestras esperanzas.

Creímos entonces y aún lo sostenemos que contribuir a una mejor calidad en alfabetización y a la construcción de una escuela inclusiva, implica la formación de profesionales capaces de generar y orientar acciones destinadas a posibilitar el acceso y permanencia de más individuos a la cultura letrada y con ello incidir en los parámetros personales de desarrollo social, educativo y económico. Creemos también que la respuesta a esta demanda debe ser asumida por la Universidad en tanto espacio de formación e investigación.

Creemos firmemente que la universidad pública tiene un papel central en la democratización del conocimiento. Desde esta Especialización, defendemos la educación como un bien común y la alfabetización como un derecho que habilita todos los demás. Por eso, nuestra tarea no se agota en la formación académica, sino que se proyecta en la transformación social.

A diez años de su creación, creemos que la Especialización es mucho más que un proyecto académico: es una red de vínculos, una comunidad de pensamiento. Sostenemos con fervor que, además, sigue siendo un espacio necesario, flexible y dinámico, renovado cada año en función de las preguntas que los cambios sociales y tecnológicos nos plantean, gracias al impulso de sus docentes y, en particular, a la creatividad, el compromiso y la capacidad de quien se sumara en los últimos años

como estudiante —primera egresada de la Especialización— y luego Directora: Fernanda Felice.

Finalmente, queremos agradecer a quienes hicieron posible este recorrido: a los docentes que acompañaron desde el inicio, a los equipos administrativos que sostuvieron cada cohorte, y a los estudiantes que, con sus preguntas y experiencias, renovaron año a año el sentido de este espacio. Cada aporte fue esencial para construir una comunidad académica comprometida con la alfabetización y la inclusión.

**Dra. Mónica Baez y Dra. Regina Cellino**

## Acerca de los autores y las autoras

### **Fernando Avendaño**

Doctor en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Profesor en Castellano, Literatura y Latín (Instituto Nacional Superior del Profesorado de Rosario, Argentina). Profesor Especializado en Educación de Adultos para la Enseñanza Media (Instituto Superior del Profesorado Nro. 16 “Dr. Bernardo Houssay” de Rosario, Argentina). Bachiller Universitario, con mención en Ciencias de la Educación, (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Integra el equipo docente, que se encuentra a cargo del dictado del Seminario “Perspectivas epistemológicas y psicolingüísticas de los estudios sobre Alfabetización” de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario). Correo electrónico: [fernandoavendano90@gmail.com](mailto:fernandoavendano90@gmail.com)

### **Mónica Baez**

Doctora en Ciencias en la Especialidad Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE / CINVESTAV / IPN; México), con Tesis dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Investigadora Categoría II (UGR/SCYT). Docente responsable del dictado del Seminario “La adquisición de la lengua escrita y el ingreso a las culturas de lo escrito” y de seminarios optativos de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario). Correo electrónico: [monicaobaez@yahoo.com.ar](mailto:monicaobaez@yahoo.com.ar)

### **José Antonio Castorina**

Profesor de Filosofía (Universidad Nacional de La Plata, UNLP), Magister en Filosofía (SADAF) y Doctor en Educación (Universidad do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Investigador Principal del CONICET. Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Premio Konex 2016, 2006 y 1996. Ha sido Profesor Titular en las Facultades de Psicología y Filosofía y Letras (UBA). Ha sido nombrado Profesor Honorario de la Universidad de San Marcos y recibió, en el año 2014, el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de

Rosario. Fue docente de diferentes seminarios dictados en la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión” (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [ctono@fibertel.com.ar](mailto:ctono@fibertel.com.ar)

### **Flora Perelman**

Maestra Normal Nacional (Escuela Normal N.º 7). Psicopedagoga (Universidad de Salvador). Doctora en Psicología (Universidad Nacional de Buenos Aires). Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad de la Plata). Docente responsable del dictado del Seminario “Los medios digitales y la enseñanza de la lectura y la escritura” de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [flora.perelman@gmail.com](mailto:flora.perelman@gmail.com)

### **Gloria Bereciartua**

Doctora en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario). Licenciada en Fonoaudiología y Terapeuta en Salud Mental (Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario). Desde 1984 se desempeñó como docente de la asignatura “Psicología del Lenguaje y del Desarrollo” de la Carrera de Psicología (UNR) y, a partir del 2023, renuncia al cargo de Profesora Titular, por haberse acogido a los beneficios de la jubilación. Desde 1978 hasta 2019 ejerció como fonoaudióloga en el campo de la clínica del lenguaje con niños y niñas. Ha dictado numerosos seminarios y talleres sobre literatura infantil y juvenil como dispositivo de intervención en la clínica del lenguaje. Es integrante del equipo docente a cargo del dictado del Seminario “Problemáticas actuales relativas a la definición de los paradigmas de salud y patologías del lenguaje y del aprendizaje” de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [gloria@altoque.com](mailto:gloria@altoque.com)

### **Ana Carolina Hecht**

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y como profesora Adjunta del Departamento de Ciencias Antropológicas en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es docente del Seminario “La alfabetización en el marco de las políticas lingüísticas relativas a contextos de diversidad sociocultural” de la Carrera de Posgrado

Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [anacarolinahecht@yahoo.com.ar](mailto:anacarolinahecht@yahoo.com.ar).

### **Stella Maris Ponce de Perino**

Profesora de Educación Especial, Psicóloga y Profesora de Psicología. Docente responsable del dictado del Seminario "Panorama histórico social de los diseños curriculares respecto de los procesos de integración e inclusión educativa" de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [stellaperino7@hotmail.com](mailto:stellaperino7@hotmail.com)

### **Regina Cellino**

Doctora en Literatura y Estudios Críticos, Magíster en Literatura Argentina y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Docente responsable del dictado del Seminario "Taller II sobre el Trabajo Final" de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [aretu\\_cellino@hotmail.com](mailto:aretu_cellino@hotmail.com)

### **Sofía Marina Sosa**

Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Nacional de Salta. Estudiante avanzada de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [sofiasosa1008@gmail.com](mailto:sofiasosa1008@gmail.com)

### **Lucía Aguilar**

Licenciada en Fonoaudiología por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Estudiante avanzada de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [lucia.belen.aguilar@gmail.com](mailto:lucia.belen.aguilar@gmail.com)

### **Giuliana Fontana**

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Abierta Interamericana (UAI, Rosario, Argentina). Estudiante avanzada de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [pspgiulianafontana@gmail.com](mailto:pspgiulianafontana@gmail.com)

### **Lorena Gioacchini**

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Abierta Interamericana (UAI, Rosario, Argentina). Estudiante avanzada de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [lorenagioacchini@gmail.com](mailto:lorenagioacchini@gmail.com)

### **Pamela Guardia Núñez**

Profesora de Educación Especial por la Universidad Nacional de San Luis. Estudiante avanzada de la Carrera de Posgrado Especialización en Alfabetización e Inclusión (Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario).

Correo electrónico: [pamela\\_guardia@hotmail.com.ar](mailto:pamela_guardia@hotmail.com.ar)

# PARTE I

## las voces de los/as docentes

*Alfabetizar, sí, pero sabiendo que el niño, sujeto del aprendizaje, es un ser pensante, y que la acción educativa puede apelar a su inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente. Alfabetizar también a jóvenes y adultos, pero dejando de lado la socorrida expresión que nos invita a 'combatir o erradicar el analfabetismo adulto', porque no hay nada para combatir. El lenguaje militar (o médico-militar) asociado a estas expresiones es inadecuado. El analfabetismo no es una plaga ni un virus. Es una de las manifestaciones más evidentes de la marginación y la pobreza.*

Emilia Ferreiro, 2007.

## Las culturas de lo escrito y la escuela: ¿de qué estamos hablando?

**Dr. Fernando Avendaño y Dra. Mónica Baez**

*Yo no puedo precisar ahora en qué momento las letras se me juntan formando palabras, ni en qué instante las palabras se asocian y encadenan revelándome su sentido.*

Rafael Alberti, *La arboleda pedida*

*Quienes conocen un lápiz saben que es parecido a una varita mágica, una batuta de director de orquesta y con la forma de un pararrayos, aunque más pequeño. Es una herramienta poderosa, como las espadas de Guerra de las Galaxias, pero sin luz, y sin hacer daño; pero es poderosa.*

Luis Pescetti, *El poder de escribir.*

Vivimos en una sociedad letrada, donde las prácticas sociales asociadas con la lengua escrita cumplen un papel fundamental, tanto a nivel individual como colectivo, prácticas consideradas esenciales para la vida social, cultural y económica.

Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita. Los contratos se sellan por medio de una firma. Los artículos en los mercados, los nombres de las calles, las lápidas, todos llevan inscripciones. Las actividades complejas, sin excepción, están escritas en libros de patrones de tejido, manuales de computación, o en libros de recetas de cocina. La atribución de una invención depende de haber registrado una patente escrita, en tanto que la atribución de un avance científico depende de su publicación. Y nuestro lugar en el cielo o en el infierno —según nos han dicho— depende de lo que está escrito en el Libro de la Vida (Olson, 1988, p.21).

Tales prácticas son situaciones y acciones que ocurren en los diferentes contextos en los que participan las personas y en los que también existen soportes e instrumentos que se emplean con propósitos específicos y que requieren conocimientos particulares para su uso.

Si bien ciertos saberes sobre la escritura pueden surgir espontáneamente, adquiridos en situaciones cotidianas, otros requieren de una mediación pedagógica explícita. Pero es necesario hacer una salvedad: la lengua escrita no es un producto escolar

porque su origen y funciones exceden el ámbito educativo; es un objeto cultural. Ahora bien, sin duda es en la escuela donde se promueve su aprendizaje sistemático, pero debe tenerse en cuenta que es necesario preservar su sentido como prácticas sociales si pretendemos que nuestros alumnos sean ciudadanos de las culturas de lo escrito.

En el transcurso de los siglos la escuela (como institución) ha operado una transmutación de la escritura. De objeto social la ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra-escolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lenguaje. Es imperioso (pero nada fácil de lograr) restablecer al nivel de las prácticas escolares una verdad elemental: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa (Ferreiro, 1993, p.34).

La lectura y la escritura son procesos históricos y culturales que han evolucionado a lo largo del tiempo, transformando la forma en que las sociedades almacenan, transmiten y comprenden la información. Vamos a detenernos en tales prácticas como hechos históricos y en la explicación de cómo tratarlas en la escuela en función de cómo entendemos que aprenden los seres humanos.

La escritura como almacenamiento de información en soportes independientes para ser utilizada en cualquier momento y cualquier lugar y por todos los que se puedan valer de ella se ha desarrollado entre 4000 y 3000 aC en Egipto, Sumer, China y Mesopotamia (Gaur, 1990). Pero, desde ese momento hasta la actualidad, la cultura escrita ha experimentado dos revoluciones en el pasado: el tránsito del rollo al códice y la invención de la imprenta por Gutenberg, que transformaron no sólo los modos de producción de los textos, sino también sus estructuras y las formas de los soportes. (Chartier, 2000)

Estas revoluciones fueron transgeneracionales, pues transcurrieron siglos entre una y otra. En cambio, en los últimos años se han producido cambios tan profundos y vertiginosos en las tecnologías de la comunicación que han modificado sustancialmente esas prácticas de lectura y de escritura fundadas en la cultura impresa. El auge de los nuevos dispositivos ha generado procesos de continuidades y rupturas respecto de los usos de lo escrito y también de lo oral.

En este sentido, podemos señalar como continuidades, en relación con las prácticas de escritura y de edición, que los procesadores de texto siguen perpetuando en las pantallas el formato de página fundado por el códice y la distribución gráfica de los textos sigue indicando las tipologías textuales consolidadas por la imprenta; aún más, el deslizamiento del texto en la pantalla en sentido vertical evoca la lectura del antiguo volumen. Es decir, las nuevas tecnologías de la escritura y de la lectura se apoyan en representaciones y prácticas preexistentes, las transforman, pero a la vez los usuarios imponen sus tradiciones. En cambio, en algunas prácticas propias de

lo escrito se han operado profundos cambios. Por ejemplo, la edición de un material escrito requirió en tiempos pasados del esfuerzo de muchos profesionales (como los cajistas, los correctores, los ilustradores y encuadernadores) formados en el oficio a través de largo tiempo, lo que implicaba costos muy altos (los materiales para plasmar el texto escrito no siempre fueron asequibles) y mucho tiempo para llevar a cabo el proceso mediante el cual el texto llegaba a sus lectores. Hoy todos esos oficios y prácticas se reúnen en un mismo lector/escritor. Esto no ha vuelto obsoletos ni al libro ni a la tarea de los editores y de las editoriales; las ha resignificado.

En cuanto a la oralidad, el uso de audios para la comunicación inmediata interpela el carácter efímero propio de lo oral, ya que el audio permanece en el dispositivo. A la par de este fenómeno continuamos comunicándonos verbalmente cara a cara tanto como empleando los instrumentos de escritura que ya conocíamos, a los que se suman los teclados y pantallas en sus diferentes formatos. La coexistencia actual de diversidad de medios de comunicación, orales, manuscritos, impresos y digitales debe ser considerada a la hora de reflexionar acerca de la alfabetización.

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos —desde cualquiera de sus ángulos o facetas— la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad (Ferreiro, 1996, p.5).

Agregamos a esta diversidad que los medios digitales están en permanente renovación. Esos programas y dispositivos permiten la perdurabilidad de ciertos modos de textualización y, a la vez, modifican, vuelven obsoletos o excluyen otros.

La evolución mediática es selectiva. En algunos casos, se extinguen formatos (las novelas por entregas), artefactos técnicos (el fax) o formas de consumo (toda la familia reunida frente a la pantalla). En otras ocasiones, algunos elementos sobreviven (como el lenguaje telegráfico en los SMS y WhatsApp) y el resto de dispositivo desaparece (Scolari y Rapa, 2019, p.113).

Añade Scolari (2024) además que la complejidad y la no linealidad en la transformación de los medios conforma una red en las que los actuales, los de ayer y los futuros se encuentran en permanente interconexión.

No debe perderse de vista, sin embargo, que, ante la vertiginosidad del desarrollo tecnológico, sigue siendo fundamental el conocimiento de la escritura. Conocimiento que atraviesa pantallas y superficies de diversa índole.

Existen hoy muchas formas de comunicar, pero lo que se consume en todo momento en las pantallas es la escritura [...] A la hora de transferir conocimiento, en la educación o en la información, nada puede sustituir a la palabra escrita. [...] En el mundo digital se necesita leer, intercambiar, escribir; es un mundo saturado por la escritura (Chartier, 2022, s/n).

Estos cambios en los soportes y en las tecnologías de la escritura inciden necesariamente, como ya se advirtió, tanto en los modos que adoptan las prácticas de lectura y de escritura como en las nociones que se sostienen respecto de qué es ser lector y escritor. Pero ante esas transformaciones, sigue tratándose de un sujeto que debe seguir interpretando y empleando el mismo sistema de escritura que heredamos y las convenciones gráficas y ortográficas que hoy hacen legible un texto.

Esta interconexión de las prácticas de lectura y de escritura a los diferentes soportes, papel o electrónicos, presenta diversas aristas en cuanto a los modos culturales de interactuar con lo escrito. Modos culturales que configuran las diversas “culturas de lo escrito”, expresión ya utilizada en este texto.

El término “culturas de lo escrito” se refiere a un amplio espectro de prácticas, significados, funciones y herramientas que surgen en torno del uso de la escritura como modo de comunicación, registro y transmisión por parte de las personas y de las comunidades. Este concepto va más allá de la mera técnica de escribir y no sólo abarca prácticas, sino también valores, instituciones y transformaciones que la escritura genera en una sociedad a lo largo de la historia y su impacto en la vida cotidiana.

Desde sus orígenes hasta la era digital, las culturas de lo escrito, como fenómenos socioculturales complejos, han moldeado la preservación del conocimiento, nuestra forma de comunicarnos, de aprender y de entender el mundo que nos rodea. No se trata sólo de saber leer y escribir, sino de advertir cómo la escritura forma parte de la vida cotidiana, del trabajo, de la educación, de la memoria colectiva y de diversidad de prácticas sociales.

Hablamos de diversidad de prácticas ya que existen múltiples formas de valerse de la escritura según el contexto y el momento histórico y cultural (cartas, redes sociales, toma de notas, etc.); diversas institucionalizaciones (escuelas, archivos, bibliotecas, etc.); diversas jerarquías que monopolizan su uso (poder político, religioso, etc.); diversos soportes materiales (textos impresos, digitales) y relaciones con el poder que condicionan cómo se produce, almacena y lee lo escrito.

Tengamos en cuenta que los modos en que conceptualizamos la lectura y la escritura no son independientes de la noción de la alfabetización. La lectura y la escritura no consisten en aprendizajes sucesivos, sino que se trata de actividades y procesos psicolingüísticos complementarios.

En consecuencia, nos vemos obligados a problematizar lo que hasta hoy entendimos por alfabetización o acceso a las culturas de lo escrito, concepto y proceso que presenta un importante nivel de complejidad.

Inicialmente, en la década de 1950, se consideraba, de manera elemental, que estaba alfabetizada toda persona que pudiera leer y escribir, comprendiendo, un breve y sencillo texto relativo a acontecimientos de su vida cotidiana. En la actualidad,

este concepto ha evolucionado, en consonancia con la irrupción de las pantallas, y debemos entender que:

La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir —se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización —el uso de la comunicación escrita— encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado —pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy (UNESCO, 2003, p.1).

Estar alfabetizado hoy, entonces, significa tener la capacidad de interpretar críticamente, usar, analizar, evaluar y comunicar información de manera efectiva en múltiples formatos y contextos.

Se trata, pues, de un proceso de apropiación de la tecnología de la escritura: el dominio del sistema de representación (la escritura alfabética en nuestra lengua), de las convenciones periféricas y de los conocimientos y habilidades necesarios para la práctica de la lectura y la escritura. Tales conocimientos y habilidades implican la capacidad de utilizar textos escritos o multimediales para participar en prácticas sociales y personales letradas.

Si hablamos de un proceso de apropiación de la tecnología de la escritura no podemos pensar en la lectura como en la habilidad de decodificar o descifrar un mensaje y en la escritura como copia de signos convencionales, pasando a un segundo plano qué se escribe y para qué. “Aprender a leer y a escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales.” (Ferreiro, 1997) Tampoco podemos pensar en un sujeto pasivo que responde fundamentalmente a estímulos externos.

El marco epistemológico genético y las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética impulsadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) explican el acceso a la escritura como un proceso activo de construcción de conocimiento por parte del niño, quien no es una “tabula rasa” que absorbe información, sino un sujeto que formula hipótesis, las pone a prueba y las modifica a partir de sus interacciones con el mundo y con los objetos de conocimiento (en este caso, la lengua escrita). El niño, a través de sus propias exploraciones, conflictos cognitivos y formulación de hipótesis, va desarrollando una comprensión cada vez más compleja y convencional del sistema de escritura. No se trata de memorizar letras y sonidos de forma pasiva, sino de un verdadero trabajo cognitivo de invención y descubrimiento.

Alfabetizar sí, pero sabiendo que el niño, sujeto de aprendizaje es un ser pensante y que la acción educativa puede apelar a su inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente. (Ferreiro, 2013, p.24)

Lo antes dicho nos obliga considerar la urgencia de revisar nuestras prácticas didácticas, no para estimarlas obsoletas, sino para dar nuevos sentidos a aquellas que nos demostraron su validez en el aula. Aulas de muchos libros, aunque de pocas pantallas, que pueden reactualizarse con la coexistencia de los nuevos medios y programas digitales disponibles.

Las ya clásicas investigaciones mencionadas, y las investigaciones que le sucedieron demuestran que la alfabetización constituye una demanda social, un problema escolar y también —y esto sigue siendo audaz— un campo de indagación científica que desafía a investigadores y docentes.

En primer lugar, es necesario desterrar la idea de la lengua escrita como “código”. Etimológicamente *código* proviene del término latino *codex*, que significa cuerpo ordenado y metódico de leyes. En tal sentido un código es un sistema de signos diseñado para representar información de manera estructurada y procesable en situaciones comunicativas concretas. Debe ser preciso y seguir reglas estrictas para ser comprendido correctamente.

Un “código” remite a una relación transparente entre dos elementos. Ante las señales de tránsito, por ejemplo, no cabe la discusión sobre la relación entre el significante icónico y el significado. La luz roja o la figura de un peatón en rojo en un semáforo significan “parar” y se “debe” parar pues implica una advertencia y una norma, no hay espacio para la interpretación personal.

“La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas, es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultura.” (Ferreiro, 2001, p.123)

En el ámbito de los estudios sobre el lenguaje, la idea de código sólo se adapta al Alfabeto Fonético Internacional, el cual constituye una herramienta técnica

[...] elaborada por los lingüistas para hacer la ‘notación’ de las lenguas que se describen, y cuyo principio fundamental consiste en que a cada unidad sonora de la lengua le corresponde un signo gráfico y solo uno. Pero precisamente existe una gran diferencia entre hacer la ‘notación’ de una lengua en este sentido técnico, y ‘escribir’ una lengua entendiéndolo por ello que las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados solo en consideraciones técnicas de ese tipo (Blanche-Benveniste, 2002, p.15).

En segundo lugar, y en relación con los párrafos anteriores, corresponde decir que nuestra lengua no es transparente. Lo sería si en la lengua escrita existiera estrecha correspondencia entre los grafemas y los fonemas de la lengua oral. En nuestro

idioma cada grafema no suele representar siempre un fonema de manera consistente y predecible. Hay excepciones en la reciprocidad.

“En primer lugar, hay tres dígrafos, «ch», «ll» y «qu», cada uno de los cuales representa un fonema. En segundo lugar, en español hay una letra muda, la hache, que no tiene correspondencia con un fonema. En tercer lugar, existe una inconsistencia en la transparencia de la escritura española con la letra erre, ya que su posición dentro de una palabra determina el uso del grafema «r» o «rr», y también el uso del fonema /r/ o /r̄/. Finalmente, el signo diacrítico es una complejidad en el sistema de escritura español, ya que determina la pronunciación de la palabra, a veces incluso indicando una diferencia de significado.

[...] aprender a escribir correctamente en español implica [además en algunos casos] seleccionar entre dos grafemas para codificar un mismo fonema. Por ello, los estudiantes necesitan aprender algunas reglas de ortografía. Algunos ejemplos: el fonema /Ø/ delante de -e, -i, se escribe [c], y delante de -a, -o, -u se escribe [z]; todas las palabras terminadas en /-tibo/ se escriben con [v]. Asimismo... en español existen algunas palabras irregulares desde el punto de vista de la ortografía. En estos casos las reglas ortográficas no son efectivas y es necesario desarrollar representaciones ortográficas más complejas para escribirlas correctamente (por ejemplo, el fonema /x/ con /e, i/ puede representarse mediante los grafemas [g] o [j] dependiendo de la palabra; /b/ representado por [b], [v] o [w]). (Liberal Trinidad, 2023, p.p.230-231)

Otra cuestión que resulta evidente, entonces, es que si la escritura fuera un código idéntico al sistema fonético de la lengua los problemas de ortografía no existirían.

Es así que para alfabetizar no podemos sostener un planteamiento fonocéntrico, ya presente en Aristóteles, que ha predominado en la mayor parte de los autores de la lingüística moderna: Saussure, Bloomfield, Zellig Harris, Jespersen, Sapir, Hockett, entre otros. Corresponde considerar la perspectiva autonomista, iniciada por Hjemsløv, basada en que tanto la escritura como la oralidad son instrumentos completos y autosuficientes de expresión lingüística sin que quepa establecer necesariamente algún tipo de jerarquía o dependencia entre ambas.

Si a la escritura la interpretamos como sistema de representación de una lengua, podremos comprender algunas de las propiedades y relaciones que retiene respecto de lo oral, en tanto excluye otras.

Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación escrita; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a “clases” diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales, etcétera (Ferreiro, 2002, p.17).

Las manifestaciones orales dialogales o monologales suponen un contexto en el que se apoyan, los modos de interacción dialógica “cara a cara”, videados o no, manifiestan un texto entramado entre dos o más, por ello se trata de textos constituidos por recursos tales como la repetición, la construcción cooperativa de enunciados, la omisión de elementos lingüísticos y el uso de aquellos que pueden ser repuestos por el contexto compartido. Por ejemplo, la expresión “traeme esto mañana” solo es comprensible si se nos explicita el lugar, momento y naturaleza de la relación entre los interlocutores. Esta modalidad de lenguaje también está sometida a normas, al igual que la escritura, pero de distinto tenor: normas de cortesía, de uso de variedades lingüísticas pertinentes a cada contexto comunicativo, de apertura y cierre de diálogos, entre otras cuestiones que también son preocupaciones escolares. Por otra parte, el carácter efímero de lo oral plantea para quienes lo estudian la necesidad de definir sistemas de transcripción escrita en tanto la escritura convencional no alcanza para retener aspectos importantes de las producciones orales que se desean estudiar.

La escritura, en cambio, es un logro colectivo en el que se anudan relaciones históricas, lingüísticas y culturales que fundan y atraviesan las tradiciones de lectura y escritura que llegan hasta nosotros, es decir, no es natural y no todos los pueblos emplean esta modalidad de lengua, aunque no por ello sus culturas son menos complejas. La escritura fue y es algo más que una tecnología, es un modo de representación de una lengua y por ello es de carácter social, cultural, histórico y lingüístico. (Sampson, 1997).

Para enfatizar la distinción entre oralidad y escritura, la siguiente afirmación es contundente:

Es preciso marcar fuertemente las diferencias porque hay que romper con una tradición en donde se supone que primero tienes que mejorar la expresión oral, porque si no la expresión escrita va a ser lamentable [...]. En realidad, esta es la típica imagen ingenua de un individuo alfabetizado: tienes que pronunciar “huevo” porque si no vas a escribir “güevo”. El problema es que todos decimos “güevo”, pero como aprendimos a escribir “huevo” nos convencemos de que no decimos “güevo” sino “huevo”. Este problema de corregir la pauta oral para que lo escrito se facilite ha llevado a cosas violentas en alfabetización, sobre todo de adultos (Ferreiro, 1999, p.199).

Los espacios entre palabras, los signos de puntuación, la distribución en párrafos, la puesta en página, las variaciones tipográficas que aportan sentido a un texto, no tienen su correlato en la emisión oral. Por ejemplo, no todas las lenguas de escritura alfabética segmentan la secuencia de grafías de la misma manera; una poesía exige una distribución de “blancos” distinta a la de un texto narrativo, un instructivo del tipo receta de cocina combina gráficamente un listado (ingredientes) con un espacio textual pleno (preparación), etc.

Mencionábamos al sujeto que aprende como un sujeto activo, constructor del sistema de representación de la lengua escrita. La apropiación de la lengua escrita es un proceso constructivo, en el cual el sujeto hipotetiza a partir de lo que ya sabe, contrasta sus hipótesis con la realidad y las reelabora a partir de esta experiencia. Se trata de un proceso de reconstrucción conceptual para comprender el funcionamiento alfabético de la lengua escrita. (Ferreiro, 1986)

Una de las contribuciones más importantes al respecto (Ferreiro y Teberosky, 1979) lo constituye la sistematización de los niveles de esa reconstrucción cognitiva-simbólica compleja. Según esta teoría, los niños pasan por etapas bien definidas en su proceso de adquisición de la lectura y escritura. Estas etapas representan los diferentes niveles de comprensión que alcanzan a medida que desarrollan su conocimiento sobre el sistema de escritura.

De manera temprana los niños construyen ideas particulares sobre las relaciones entre lo que se dice y lo que se escribe. Desde hace más de treinta años, las investigaciones psicogenéticas han aportado a la comprensión de las ideas infantiles sobre el sistema de escritura (investigaciones validadas incluso en distintas lenguas). La adquisición del sistema de escritura se concibe como un proceso conceptual por medio del cual los niños —por aproximaciones sucesivas— intentan comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. En este proceso de adquisición, los pequeños no interpretan la escritura como simple reflejo de la oralidad, ni tampoco comprenden las relaciones oralidad-escritura de manera “natural”, por simple demostración de un adulto que la explicita o ejerce (Molinari y Corral, 2006, p.14).

Una consecuencia didáctica de este posicionamiento es que los maestros no podemos brindar informaciones “terminadas” y esperar que sean reproducidas sin más; sin respetar la mediación psicológica del sujeto que aprende y sin tener en cuenta la incidencia de la naturaleza histórica y la complejidad lingüística y gráfica de lo escrito.

Se necesita proponer situaciones donde el conocimiento pueda ser reconstruido por los niños poniendo en juego sus propias nociones, aunque a la luz de la escritura normativa sean “erróneas”. Si no permitimos que estos “errores” afloren en clase estamos entorpeciendo el proceso constructivo. Permitir que los “errores” se manifiesten no significa “dejar que los alumnos escriban como quieran y como puedan hasta que maduren”.

El “error”, es decir, las producciones y argumentos no convencionales que en determinados momentos manifiestan los niños indican un modo de saber acerca de lo escrito. Esa manifestación constituye una pista que debemos interpretar para orientar la acción didáctica a fin de promover en los/as niño/as una problematización y complejización de ese saber disponible para que alcancen el dominio convencional de lo escrito. Esta es una diferencia fundamental con los métodos empíricos según los

cuales los niños tienen que aceptar la naturaleza alfabética del sistema de escritura porque ésta le es impuesta desde afuera. El método que ignora la actividad cognoscente y los saberes previos del que aprende y que propone una escritura fragmentada y descontextualizada, no implica ni ofrece oportunidades de aprendizaje. Es necesario enriquecer las situaciones didácticas de interacción de los niños con la lengua escrita como objeto de conocimiento, brindando las informaciones necesarias, para que puedan poner en juego sus propias herramientas cognitivas:

algunas veces los maestros darán información de un modo directo y otras de un modo indirecto. Algunas veces los maestros estimularán el surgimiento de conflictos; algunas veces dejarán que los niños eviten las situaciones conflictivas; otras veces los maestros sugerirán soluciones alternativas. Pero siempre y en todo momento los maestros brindarán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando, teniendo en cuenta los particulares requerimientos que se presentan en momentos específicos de su evolución (Ferreiro, 1991, p.34).

En tanto la meta principal de la alfabetización es incorporar a nuestros alumnos como miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores, las propuestas didácticas deben permitir a los niños reconstruir el sentido que el lenguaje escrito tiene en la vida cotidiana, a la vez que construyen un saber acerca de los diferentes tipos de textos, sus usos y características y se apropian del sistema de escritura. Esto supone mostrar cómo se usa la lengua escrita en la vida real más allá de la escuela. Sin embargo, generalmente en la escuela se ha trabajado con metodologías reiterativas, mecánicas y carentes de que, además de resultar poco motivadoras, imposibilitado el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir el sentido de los textos.

“Lectura y escritura, en el medio escolar, han perdido su función social cobrando autonomía como un conocimiento que sirve a los fines internos de la instrucción escolar: la escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares. La conexión con el mundo real —leer fuera del texto, del aula— se ha perdido” (Torres, 2002, p. 174)

Al respecto, Nemirovsky (2006) sostiene que eso ocurre cuando no se toman en cuenta las consideraciones que aquí venimos puntualizando. Así:

- El objeto de estudio se fragmenta en conjuntos de las letras del alfabeto y las reglas de uso de las mismas, suponiendo que el todo es la suma de las partes y, en consecuencia, se deja de abordar la lengua para centrarse sólo en el sistema de escritura.
- La enseñanza se funda en la teoría de la *tabla rasa* que supone que quien se incorpora a un proceso de enseñanza carece de todo conocimiento sobre el objeto y nuestra tarea es colocar el conocimiento en ese sujeto vacío.
- La idea de que se aprende mediante la repetición y la ejercitación.

- La propuesta de situaciones que sólo valen para la escuela, ajenas a toda práctica de lectura y escritura socialmente significativas e incluso, a veces, contradictorias con lo que ocurre fuera de la escuela.

Algunas de las fichas o cuadernillos de ejercitación incluyen frases como “mi nene tiene una mona”, “Lola sale sola”, “Susi amasa la masa” ... que los niños tienen que copiar reiteradamente. Evidentemente no importa qué dice allí, que sea incluso totalmente absurdo, porque lo único relevante es lograr la ejercitación. (Nemirovsky, 2006, p. 7)

Cualquier método de enseñanza que fragmente el objeto, desnaturalizándolo, vaciándolo de significación social y cultural, ignora la originalidad y la pertinencia de la actividad lógica y constructiva que desarrollan los niños. Niños que procuran comprender los significados del mundo para reconstruirlo. Niños que piensan, construyen y reconstruyen saberes a lo largo de su desarrollo. Niños que observan y reflexionan de manera consistente acerca de aspectos que hacen a la naturaleza y función de nuestro sistema de escritura alfabético, a condición de que tenga oportunidades para transformar este objeto social y, a la vez, escolar en un objeto observable, significativo, y, por lo tanto, de conocimiento. Niños que resultan interlocutores intelectuales válidos. (Ferreiro, 1999)

[...] además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. Página tras página insistiremos sobre esto: un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9).

No podemos soslayar que, aunque los niños no son *tabula rasa* cuando se escolarizan, no todos llegan nutridos de recursos y experiencias a partir de un contexto hogareño, durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura y de interacciones específicas al respecto con los adultos de su entorno. Un considerable número de ellos carecieron de recursos y oportunidades para proveer frecuentaciones lectoescritoras, pues no contaron con materiales relacionados con la lectura y la escritura (libros, revistas, periódicos, lápices, computadoras, etc.) y los hábitos lectores y escritores de los padres estuvieron relacionados con un umbral mínimo de escolaridad. A otros, por el contrario, se les ha provisto de juegos con rimas, lecturas compartidas, enseñanza de escritura de palabras y otras estrategias de participación guiada con la lengua escrita, por parte de los adultos de su entorno.

[...] los niños que crecen rodeados de escritura y quienes hacen uso de ella, enfocarán la escritura como un objeto conceptual; exploran activamente una serie de hipótesis respecto de la naturaleza de la relación entre la expresión oral y los símbolos gráficos. A pesar de que la escuela aún no reconoce la legitimidad de este conocimiento pre-escolar, es un hecho que estos niños ingresan a la escuela bastante bien preparados

para adquirir el discurso escolar respecto de la palabra escrita, en tanto que otros que no han tenido la oportunidad de desarrollar conciencia preescolar de este objeto, la palabra escrita, están obligados a seguir un enfoque mecanicista sin comprender el significado de lo que se les pide que hagan (Ferreiro, 1993, pp.26-27).

Los niños que están en desventaja con respecto de la frecuentación de prácticas de lectura y escritura, seguramente serán sujetos en riesgo de exclusión educativa, fracaso escolar, falta de adaptación y conflictividad. Para acortar la brecha en los procesos de alfabetización habrá que promover situaciones didácticas que permitan:

- apropiarse del modo de representación del lenguaje que define al sistema alfabético de escritura y las convenciones periféricas fijas, ajenas al sistema, tales como la orientación de la escritura, las formas gráficas de las letras y sus denominaciones, las variaciones figurales de las letras (mayúscula, minúscula, manuscrita, cursiva, de imprenta, etc.) y otras marcas (signos de puntuación y auxiliares, tildes, diéresis, etc.);
- conocer las características funcionales y de presentación de los portadores de escritura;
- apropiarse del lenguaje que se escribe: identificar los rasgos distintivos más o menos canónicos de los diversos géneros textuales, recurrir a recursos lingüísticos necesarios para resolver problemas de comprensión y producción de textos, reflexionar metalingüísticamente;
- asumir prácticas sociales de lectura y de escritura (leer para obtener datos, aumentar conocimientos, realizar ciertas acciones, entretenerse, disfrutar de la literatura; escribir para convencer, informar datos o hechos, describir situaciones, lugares personas, recordar informaciones, demostrar conocimientos, regular la actividad de otros, etc.).

Participar de la cultura escrita supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y sus contextos y con otros lectores.

Esto implica también un tránsito del mundo impreso al de las pantallas y viceversa. Las redes interpersonales o virtuales en torno a textos escritos, literarios o no, nos vuelven partícipes de colectivos diversos atravesados por las formas que adoptan los discursos escritos en cada entorno de lectura y de escritura. Ser alfabetizado hoy es ser capaz de transitar por esos mundos diversos, pero siempre letrados. (Baez y Avendaño, 2022)

[...] incorporar el ordenador no es el hito fundamental del momento en el proceso histórico de la escuela como institución alfabetizadora. Lo que importa es que, entre la amplia gama de textos con los que se cuenta, estén los que se localizan vía internet, y que entre los soportes y los instrumentos de escritura se disponga de ordenadores. El salto cualitativo es que los textos y las acciones de leer y de escribir sean el eje del trabajo didáctico en el aula, intentando reproducir las características que tienen esas

acciones fuera de la escuela. De esta forma es como se mantienen sus funciones, sus sentidos y sus maneras de hacerlo y como los niños se van constituyendo en usuarios de la lectura y la escritura. Dado que en los momentos actuales se accede en el mundo letrado a textos informatizados y a modos de escribir tecleando que van dejando atrás los diferentes instrumentos de trazado, es fundamental que se utilicen en el aula esos avances tecnológicos tanto para escribir como para leer desde el inicio de la escolaridad (Nemirovsky, 2004, pp.106-107).

[...] en las aulas donde se trabaja tomando en cuenta los aportes psicolingüísticos de las últimas décadas hay todo tipo de textos, y, por lo tanto, ahora también se cuenta con textos informatizados, así como al existir todo tipo de soportes, y de instrumentos de escritura, igualmente hay pantallas y teclados de ordenador; pero todos estos recursos son utilizados de la misma forma y con la misma función con la que se utilizan en la vida social. De ahí que sean fuentes de obtención y de producción de textos (Nemirovsky, 2004, p.108).

Como se ha sostenido a lo largo de este trabajo, leer y escribir siguen siendo actividades sociales centrales tanto en el mundo digital como en el analógico y continúa siendo tarea de la escuela —y de cada nivel educativo— promover la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en una cultura escrita. Si bien los diálogos entre la cultura del libro y la que surge de las pantallas interpelan y redefinen las actividades de lectura y de escritura que interpretábamos como tales, contamos con herramientas teóricas y científicas que manifiestan la importancia de atender a la complejidad de lo escrito y el carácter singular y evolutivo de los aprendizajes de cada estudiante.

Los docentes que disponen de una formación que les ha permitido asumir la complejidad de los aspectos involucrados en el proceso de alfabetización e interpretan a las diferencias, cognitivas o lingüísticas, entre sus alumnos como posibilidad antes que como carencias y a la diversidad como ventaja pedagógica permiten que los niños ingresen a la escritura y al dominio de prácticas de lectura y de escritura desde situaciones didácticas significativas. Esos docentes son creadores de contextos didácticos en donde aprender a leer y escribir plantea desafíos, necesarios y congruentes con los usos letrados extraescolares, alientan acercamientos críticos a los textos, habilitan al placer de lo literario, y una circulación democrática de la palabra, para contribuir a la formación de esos lectores autónomos y críticos a los que siempre debe aspirar la escuela.

## Referencias bibliográficas

- AVENDAÑO, F. (2020). *La cultura escrita ya no es lo que era*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAEZ, M. (2019). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky" en Balagué, C. (Comp.) *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Santa Fe: Ministerio de Educación / FLACSO. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Bitacoras-de-la-innovacion-pedagogica.pdf>
- BAEZ, M. Y AVENDAÑO, F. (2022). *Los desafíos de leer y escribir en la escuela. Experiencias para la formación de lectores y escritores*. Rosario: Homo Sapiens.
- BLANCHE - BENVENISTE, C. (2002). "La escritura, irreductible a un código" En Ferreiro, E. (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- (2022). "Una conversación con Juan M. Zafra". En *Revista Telos* Nro. 120. Disponible en <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-120-la-excritura-entrevista-roger-chartier->
- DE SAUSSURE, F. (1916, 2005). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- FERREIRO, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1991). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En Goodman, Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- (1993a). "¡Alfabetización de los niños en América Latina!". En OREALC / UNESCO *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* Nro. 32 Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark>
- (1993b). *La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo*. Ecuador: Instituto Frónesis.
- (1996). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia" En *Lectura y Vida* Vol. 15 Nro. 3. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/sumario>
- (1997). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". En *Revista Estudios avanzados*, vol. 11, Nro. 29, Instituto de Estudios Avanzados da Universidade de São Paulo.
- (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.

- (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- (2013). "Las transcripciones de la escritura". En Ferreiro, E. y colab. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México: Siglo XXI
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- GAUR, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- LIBERAL TRINIDAD, A. (2023). "Entender la dislexia para diseñar pruebas de idiomas adaptadas" En Pastor Villalba, C. (Dir.) *El español en el mundo*, Instituto Cervantes.
- MOLINARI, C. y CORRAL, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- NEMIROVSKY, M. (2004). "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos". En *Revista Iberoamericana de Educación* Nro. 36. Madrid: OEI.
- (2006). "¿Trazar y sonorizar letras o leer y escribir?" En *Revista Cero en conducta*, vol. 21, Nro. 53, México, Educación y Cambio.  
Disponible en: <https://www.ceroenconducta.org/numero-53/>
- OLSON, D. (1988). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. y RAPA, F. (2019). *Media Evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- SCOLARI, C. (2024). *Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia*. Buenos Aires: Ampersand.
- TORRES, R. M. (2002). "Contenidos curriculares". En *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2003). "La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos" *Informe sobre el Balance Intermedio. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V)*. Bangkok, Tailandia. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark>

# Las perspectivas constructivistas y la adquisición de los conocimientos disciplinares<sup>1</sup>

**Dr. José Antonio Castorina**

El término “constructivismo” ha adquirido una variedad de significados en la psicología y en la educación contemporánea. Por una parte, podemos mencionar un enfoque “convergente” (Martí, 1996; Carretero, 1996) para el cuál el constructivismo es caracterizado por un núcleo compartido por diferentes psicologías del desarrollo y el aprendizaje, como la psicología computacional, la psicología genética, la escuela socio-histórica y la teoría del aprendizaje significativo. Sus principios constitutivos son: que la adquisición del conocimiento no refleja exactamente la realidad, que consiste en algún tipo de actividad y que involucra esquemas organizadores. En una variante explícitamente educacional de este enfoque, la elección e integración de aquellos principios está directamente vinculada al propósito de analizar y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996). Por otro lado, se ha ampliado el significado del término hasta adquirir un perfil insólito. Por ejemplo, se ha afirmado que “El constructivismo es una teoría posmoderna del conocimiento con potencial para transformar la teoría educacional” (Fleury, 1998). O también, que “por varios años hasta ahora, a través del país (EU), maestros en servicio y en pre-servicio han considerado al constructivismo como un referente para su filosofía de la educación” (Bentley, 1998). Otros comentaristas tienden a mostrar que el constructivismo es una filosofía de la ciencia y de la educación, además de ser una teoría del aprendizaje. Más aún, para algunos autores es también una ética, en el sentido de que propone una actitud de cuidado por las ideas personales de los alumnos y se compromete con objetivos de emancipación y con problemas de autoridad. Como si todo esto fuera poco, en alguna literatura reciente el constructivismo aparece como una concepción del mundo (*weltanschauung*) “al ofrecer una perspectiva global del significado de la

---

1. Versión original: *Psyche*; Volumen 12, Número 2 (2003). Las Epistemologías Constructivistas Ante el Desafío de los Saberes Disciplinares. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/157116?show=full>

aventura humana, sobre el modo en que los seres humanos imparten significado a la totalidad de su existencia en orden a sobrevivir y adaptarse” (Pépin, 1998, p.174).

En nuestra opinión, se puede formular una interpretación estrictamente epistemológica, a los fines de disolver la vaguedad e imprecisión que ha adquirido el uso del término en la última perspectiva mencionada. Incluso, para aventar ciertos riesgos de eclecticismo teórico que amenazan a psicólogos y educadores cuándo piensan en postulados comunes a teorías psicológicas muy diferentes (Castorina, 1994). A tal efecto presentaremos algunas tesis centrales, inspirándonos en buena medida en la perspectiva piagetiana. Principalmente vamos a subrayar el carácter relacional o dialéctico del enfoque elegido en contra de la estrategia de la escisión en la teoría del conocimiento. Una vez aclarados estos aspectos, nos interesa examinar el alcance y el significado del pensamiento epistemológico para asumir los desafíos de la actividad educativa. Particularmente, ¿se puede hablar de “construcción” de conocimientos cuándo los niños se relacionan con el saber disciplinario?, o de otra manera: ¿qué quiere decir “construcción” cuándo la producción intelectual está restringida por condiciones didácticas? Tomando en cuenta a estas exigencias intentaremos comparar críticamente las tesis del constructivismo radical con el constructivismo originado en la epistemología genética. Más aún, analizaremos el significado de los saberes socialmente constituidos para dichas versiones. En este trabajo defenderemos la tesis de que es posible la construcción cognoscitiva respecto del saber escolar y de las restricciones exhibidas por los contextos didácticos.

## Las tesis epistemológicas

Cuando los psicólogos definen al constructivismo principalmente por los principios contenidos en las teorías psicológicas no siempre distinguen suficientemente el nivel de análisis epistemológico del correspondiente a la psicología. Más allá de los diferentes principios vigentes en las corrientes psicológicas, los filósofos del conocimiento han examinado explícitamente una serie de problemas que no son psicológicos. Entre otros, la delimitación de lo a priori y de lo necesario en la producción de conocimientos, la búsqueda de mecanismos que hacen posible la “novedad” en la ciencia y el conocimiento común, la naturaleza subjetiva o relacional del significado de las afirmaciones o de las acciones, la caracterización de los “obstáculos” que enfrenta el pensamiento y de la índole de su ruptura, o las relaciones entre conocimiento y realidad, hasta el alcance y sentido de las “restricciones” sociales en la construcción cognoscitiva. De este modo, se han formulado teorías acerca de cómo se constituyen los conocimientos en términos del incremento de su validez, en base a una

argumentación racional y a cierto apoyo empírico indirecto. Básicamente, las teorías constructivistas desde Kant han intentado interpretar y dar cuenta del conocimiento científico, aunque en un sentido amplio hoy podemos hablar de “constitución de los conocimientos” incluyendo también a los adquiridos en el desarrollo individual. Así, en lo que llamaremos la tradición piagetiana “renovada” la psicología del conocimiento y la historia de la ciencia son un “laboratorio” para verificar las hipótesis epistemológicas. Aquí se identifica un nivel de análisis teórico de aquellas cuestiones, para lo cual se tematizan las hipótesis empíricas provenientes de la investigación psicológica y de la historia de la ciencia (García y Castorina, 2000).

Por el contrario, con frecuencia los psicólogos y los especialistas en enseñanza de la ciencia distinguen un constructivismo epistemológico de otro psicológico y aún educativo, pero no alcanzan a delimitar con claridad la especificidad de un nivel de análisis epistemológico respecto de la psicología ni tampoco respecto de la didáctica. Ellos presentan las tesis epistemológicas como verdaderas sin argumentos que las sustentan y luego se ocupan del constructivismo psicológico o educativo. Unos de los resultados de este modo de proceder es que al fijar una orientación educativa en términos “constructivistas” no se logra diferenciar las hipótesis epistemológicas de las estrictamente psicológicas, y a éstas del contexto didáctico que enmarca el conocimiento infantil. En nuestra opinión, una teoría psicológica puede contribuir al enfoque constructivista sólo si es capaz de suministrar resultados de investigación empírica que permitan promover y verificar las hipótesis epistemológicas, las que se elaboran independientemente. Como veremos, las condiciones didácticas crean un nuevo escenario para analizar la construcción cognoscitiva.

Por otra parte, el hecho que las teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje se ocupen de la dinámica del conocimiento infantil las compromete inevitablemente con las relaciones del sujeto y el objeto. Es decir, adoptan inevitablemente posiciones constructivistas, innatistas, empiristas o relativistas, y en este sentido las tesis epistemológicas orientan la investigación psicológica. Pero la teoría del conocimiento en tanto que tal tiene que elaborar explícitamente a esas posiciones en su propio nivel de análisis.

Ahora bien, en la epistemología contemporánea hay diversas versiones constructivistas, se llamen o no de este modo. Entre otras, la epistemología genética, el enfoque radical de von Glaserfeld (1985;1994;1996), el pensamiento sistémico-cibernético de von Foerster (1984), el racionalismo dialéctico de Bachelard (1940;1949), o aún el constructivismo social del programa “fuerte” de sociología del conocimiento (Bloor, 1998; Latour, 1989). Sin duda, hay serias divergencias entre las diferentes versiones al examinar la relación del conocimiento con la realidad; o al considerar la intervención de la sociedad y el individuo o los criterios de validación confrontados con las

prácticas discursivas sociales, en la construcción cognoscitiva; incluso en la utilización o no de la psicología y la historia de la ciencia para interpretar la construcción del conocimiento (Castorina, 1998; 2000a; 2000b). Aquí nos limitaremos a formular provisoriamente ciertas tesis constructivistas “de inspiración piagetiana” que incluyen aspectos centrales de la epistemología genética y de algunas otras corrientes contemporáneas. Ellas son las siguientes:

1) La oposición a la filosofía de la escisión ha sido compartida por la mayoría de las versiones. El pensamiento moderno colocó al sujeto y al objeto de conocimiento en planos diferentes, otro tanto sucedió con el pensamiento o las ideas y el mundo externo, la teoría y la experiencia, la apariencia y la realidad. Estas dicotomías epistemológicas provienen del supuesto básico de que los componentes de la experiencia vivida con el mundo se han disociado, dando lugar en primer lugar a la filosofía de la representación y secundariamente a la búsqueda de fundamentos seguros para el conocimiento (Merleau-Ponty, 1949; Bernstein, 1983). Así, las teorías del conocimiento empiristas y racionalistas provienen del giro reflexivo de operado en la filosofía: el análisis de los problemas del conocimiento se realizó excluyentemente sobre representaciones del sujeto de conocimiento, disociadas de entrada del mundo exterior. Se planteó entonces el insoluble problema de cómo volver a conectar tales representaciones con el mundo exterior, lo que Putnam (1975) llamó el problema de “los ojos de Dios”. Dentro del marco epistémico de la escisión, los filósofos modernos buscaron la fundamentación de los saberes ya sea en principios a priori o en los datos de la experiencia.

En el campo de la epistemología contemporánea de la ciencia, el positivismo lógico heredó la filosofía de la disociación, estableciendo rígidas contraposiciones: entre hechos dados directamente a la experiencia y las teorías; entre los juicios analíticos propios a la lógica y la matemáticas con respecto a los juicios sintéticos *a posteriori*, típicos de las ciencias empíricas; o entre el contexto de descubrimiento socio-psicológico y el contexto de justificación, único apto para dar con la fundamentación de la ciencia en los enunciados empíricos. Más aún, filósofos como Carnap o Russell separaron un mundo de hechos empíricos ya dados al margen del sujeto y una débil actividad constructiva ulterior.

Ya la filosofía moderna, pensadores como Leibniz o Kant y luego Hegel adoptaron tesis no escisionistas. El idealismo trascendental kantiano fue un exponente muy claro de esta tendencia e influyó notablemente en las corrientes constructivistas actuales. Esta filosofía postula una relación constitutiva entre el sujeto y el objeto de conocimiento, al sostener que no hay objeto sin sujeto y viceversa. El objeto de conocimiento es el resultado de la estructuración de los hechos por las formas de la sensibilidad (espacio y tiempo) y las formas del entendimiento (las categorías).

Claramente, hay construcción del objeto de conocimiento. Sin embargo, este pensamiento superador fue inconsecuente al disociar el fenómeno-construido por las formas mencionadas sobre las impresiones sensoriales del noúmeno o cosa en sí, considerado como incognoscible.

Piaget fue más lejos que Kant en su crítica al pensamiento de la escisión. Por un lado, dio un paso adelante en relación al idealismo trascendental al definir la relación entre el sujeto y el objeto por la acción del primero sobre el segundo, conformándose integralmente ambos en su relación recíproca. Los esquemas de acción, y según creemos las teorías e hipótesis específicas de los niños y los alumnos sobre el mundo natural y social “estructuran” el objeto de conocimiento. Pero a la vez, este último interviene porque es la fuente de los “datos” que elabora el sujeto y constituye una resistencia a sus hipótesis, actuando en ocasión de modo literal sobre el sujeto, como mostraremos a propósito de los conocimientos sociales. De este modo, Piaget colocó al sujeto y al objeto en un mismo plano, en lugar de los dos planos disociados por la filosofía y luego vinculados por una relación especular. “La posición dialéctica o constructivista consiste, por el contrario, en su principio mismo, en considerar al conocimiento como vinculado a una acción que modifica al objeto y que no lo alcanza sino a través de las transformaciones introducidas por esta acción” (1967, p.1244). En resumen, el sujeto se prolonga en el objeto y reaccúa sobre él, enriqueciéndolo con las propiedades provenientes de su acción esquematizada. En lugar de estar escindidos, el sujeto y el objeto son mutuamente relativos en diversos niveles de construcción ontogenética o en diversas escalas de observación e interpretación en la historia de la ciencia. También para Bachelard el objeto del conocimiento no es inmediato, la historia de la ciencia no es inicialmente objetiva, sino que es el resultado de la interacción entre la teoría y la experimentación. El objeto de la ciencia no participa de la dualidad entre sujeto y objeto, es un “proyecto” en lugar de ser una cosa que enfrenta exteriormente al sujeto (1940).

2) En cualquier dominio de conocimiento las interacciones del sujeto y el objeto dan lugar a la formación de instrumentos (teorías, esquemas, sistemas de operaciones) por medio de los mismos mecanismos. En el caso de la teoría piagetiana se trata de la equilibración que incluye perturbaciones en el funcionamiento de teorías o esquemas, incluso contradicciones y luego su reequilibración “para adelante”. Esta última se produce por procesos de abstracción y generalización, dando lugar a inferencias dialécticas que se distinguen de las implicaciones lógicas porque van de ciertas premisas a un conocimiento nuevo. Algunas de sus modalidades son la relativización de propiedades que primero fueron consideradas absolutas, las diferenciaciones e integraciones de los conceptos y los sistemas operacionales, así como por las coordinaciones de esquemas que estaban previamente separados en niveles

anteriores del desarrollo (Piaget, 1986; García, 2001). Las totalizaciones se elaboran gracias a las generalizaciones por negación de las propiedades antes afirmadas por los sujetos, llegando a incluir a estas últimas. Dicha construcción dialéctica se pone particularmente de manifiesto en el pasaje de los análisis intraobjetales al establecimiento de relaciones interobjetales y en ocasiones a la estructuración de relaciones entre transformaciones. Por su parte, Bachelard ha insistido en las reorganizaciones del saber científico debidas al juego de las teorías y las situaciones experimentales, así como en el pasaje de sistemas teóricos como la geometría euclídiana a una pangeometría que “niega” al primero, pero lo incluye (1940).

3) Los estudios del conocimiento infantil sobre instituciones sociales o lecto-escritura, así como sobre los saberes físicos (Carretero, 1996) sugieren que estos dominios tienen una especificidad conceptual en términos de teorías o hipótesis. Tal especificidad no proviene únicamente de representaciones básicas dadas innatamente, ni de las herramientas culturales preexistentes. Más bien, juegan un rol constitutivo las interacciones entre el sujeto y el objeto, lo que empieza a precisarse en la investigación del conocimiento infantil de las instituciones sociales, de las reglas morales y la escritura (Ferreiro, 1986; Castorina, 2000; Castorina, Faigenbaum *et al*, 2001). Lo dicho no equivale a sostener dicotomías tajantes entre los conocimientos de dominio ya que se puede postular un mecanismo de construcción común, aunque quizás adopte rasgos propios en cada uno (Ferreiro, 1996). Sin embargo, una caracterización constructivista del conocimiento de dominio debe ir más allá de las ideas “generalistas” de Piaget sobre las estructuras lógico-matemáticas. A la vez, esta tesis debe adquirir una justificación teórica y empírica que lo distinga de los enfoques de “dominio” del neoinnatismo y el contextualismo. Pero este constructivismo es sólo tentativo, requiriéndose de mayor elaboración teórica y experimental (Castorina y Faigenbaum, 2002).

4) El mecanismo de construcción por equilibración de un sistema conceptual se distingue, por tanto, de las concepciones que proponen su modificación “por mapeo” o por analogía a partir de las representaciones dadas en el interior del organismo (Carey, 1999) o por algún tipo de registro asociativo de informaciones del mundo externo. Tanto el neoinnatismo como el empirismo actual provienen de la tradición filosófica de la escisión. La reorganización progresiva de las representaciones o sistemas conceptuales, incluso las que podrían ser innatas, se basa en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, en un sistema abierto de relaciones entre observables y coordinaciones o “teorías”.

5) Esta perspectiva mantiene una posición realista mínima al interpretar que el conocimiento se relaciona con el mundo no directamente sino por mediación de la actividad transformadora del sujeto o la comunidad científica. El precio que se paga

por conocer el mundo es transformarlo significativamente por la actividad. Pero la existencia del mundo es una condición trascendental para estudiar la psicogénesis y la historia de la ciencia empírica, es un límite indispensable cuándo se quiere explicar el progreso del conocimiento. Es así porque hay una serie indefinida de propiedades del objeto que jamás se alcanzarán; porque cada vez que se cree haberlo alcanzado con una teoría, se plantean nuevos problemas; sobre todo, el conocimiento es limitado ya que la aproximación indefinida lo real lo enriquece con nuevas relaciones derivadas de la acción (Piaget, 1967).

Debe aclararse que este realismo crítico —la realidad jamás se da en sí misma sino en virtud de la actividad— no se compromete con una teoría de la verdad como correspondencia, basada en la escisión de principio entre representación y mundo. Se ha mostrado convincentemente que cualquier realismo representativo es insostenible a causa de las dificultades que presenta la estructura de su argumentación (Putnam, 1994; von Glaserfeld, 1995). Como veremos, la versión del constructivismo radical rechaza decididamente todo realismo y centra la construcción en “el campo de la experiencia individual”.

6) Por último, la producción de los conocimientos individuales y la práctica de las ciencias son procesos constitutivamente sociales. La equilibración de un sistema cognoscitivo se cumple siempre en condiciones sociales que influyen tanto sobre el sujeto como sobre el objeto de conocimiento. Básicamente, porque las interacciones sociales de reciprocidad cooperativa y de carácter polémico hacen posible la racionalidad (1932; 1995). En segundo lugar, en *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (1981) se subraya la función posibilitadora y limitante de las concepciones del mundo respecto de la porción del mundo que se hace “visible” o “invisible”, para el tipo de preguntas que se formulan los científicos. En la historia de la ciencia esto ha sucedido con el romanticismo y el mecanismo para la física, o el naturalismo y el culturalismo para las ciencias sociales. Estos marcos epistémicos provienen de prácticas sociales e intelectuales y expresan las relaciones de poder entre los grupos sociales (García, 2000). También se señala, aun tímidamente, la intervención de las significaciones sociales preexistentes sobre los sujetos y los objetos de conocimiento en la psicogénesis. Por ejemplo, los objetos naturales adquieren además de sus rasgos materiales, un significado social. Ahora bien, una perspectiva que se abre —aunque insuficientemente— para relacionar la construcción cognoscitiva con los contextos sociales está en condiciones de reconsiderar su sentido epistemológico. Esto es, puede y debe preguntarse hasta dónde los sistemas culturales históricamente constituidos posibilitan la construcción individual de los significados y si en algún sentido los “estructuran” (Overton, 1994).

## Los problemas del constructivismo y la práctica educativa

Una perspectiva epistemológica que pretenda examinar con éxito los procesos de conocimiento en la práctica educativa debe apoyarse en los estudios científicos sobre la transmisión social de los conocimientos instituidos. Hoy disponemos de un estado relativamente avanzado de las didácticas especiales, como disciplinas teóricas y técnicas (Brousseau, 1993; Bronkhardt et Schneuwly, 1991). Es preciso analizar, entonces, la pertinencia de las corrientes epistemológicas constructivistas respecto de las exigencias que derivan del ámbito específico de adquisición de los saberes constituidos socialmente.

Por lo tanto, se debe responder a la pregunta por “como se pasa de conocimientos de menor a mayor validez” tomando en serio al hecho que la modificación de los conocimientos de los alumnos es inseparable de sus relaciones con el saber a enseñar en las situaciones didácticas. “Se constata que los saberes adquiridos por un sujeto (en su desarrollo intelectual) apenas contienen sus condiciones de aplicación. La situación desempeña una función en su utilización y por tanto en su construcción” (Saada-Robert y Brun, 1996, p.31). El punto de partida del análisis es claro: las representaciones de los alumnos están fuertemente influidas por los saberes socialmente constituidos a los que se dirige la enseñanza y por la institución que se hace cargo de su transmisión. De este modo, “lo didáctico participa en la definición de lo representable” (Saada-Robert y Brun, 1996, p. 31).

Este desafío aún no ha sido resuelto satisfactoriamente en la investigación disponible, quizás se zanje más tarde al comparar sistemáticamente los estudios didácticos (de algún campo disciplinario), la investigación psicológica vinculada a los problemas que éstos plantean y la elaboración de la historia de la ciencia en cuestión. En otras palabras, es evidente la necesidad de un enfoque epistemológico constructivista para las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje escolares, pero su contribución está lejos de ser la formulación a priori y precisa de orientaciones “activas” para los alumnos. Si las preguntas epistemológicas se pueden plantear en cualquier ámbito donde se produzcan conocimientos, entonces se pueden plantear para las situaciones didácticas. Hasta las investigaciones psicogenéticas de las modificaciones de los conocimientos en dicho contexto pueden dar lugar a hipótesis destinadas a renovar las conjeturas propias del nivel epistemológico. Es decir, nos parece razonable que ciertas tesis constructivistas se mantengan al examinar la adquisición de conocimientos escolares, pero siendo precisadas y aún corregidas en aspectos relevantes.

Cabe mencionar que la mayoría de los ensayos de “pedagogía constructivista”, orientados por la psicología genética clásica o por el constructivismo radical han tenido dificultades para asumir este desafío. Se han formulado propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente, reunidos por algún contrato didáctico. Se podría añadir que no han tomado en cuenta un hecho central: el conocimiento didáctico no deriva de las investigaciones psicológicas, ya que involucra no solo el conocimiento del niño, sino también la naturaleza del conocimiento que se comunica y la acción del maestro; al ingresar en la relación didáctica, los componentes de la investigación psicológica se modifican: el niño se hace alumno, el saber científico se transforma en saber a enseñar y al adulto se hace maestro. En tal sentido, las relaciones entre maestro, alumno y saber a enseñar están reguladas por contratos implícitos que no son conscientes para los protagonistas. Por eso, ciertas producciones de los alumnos no son explicables por sus propios procesos cognitivos sino por el contrato. Por estas razones, hay que abandonar la creencia en que la psicología es la ciencia de referencia para el planteo de problemas educativos. Son más bien los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promoverán y darán sentido las indagaciones psicológicas (Lerner, 2001). Por ello, constituirán un serio desafío epistemológico.

En lo que respecta al cambio conceptual, buena parte de los enfoques constructivistas se han propuesto activar diversos procesos cognoscitivos, como la metacognición o promover ciertas estrategias instruccionales, a los fines de que los alumnos reformulen sus conocimientos previos. Sin embargo, es poco frecuente que se estudien las vicisitudes que sufren estos últimos según las condiciones didácticas en las que se insertan (Lenzi y Castorina, 2000).

La tarea principal que nos proponemos en lo que sigue es enteramente introductoria, ya que se trata de identificar cuáles son los rasgos de una posición epistemológica constructivista que la harían pertinente —en principio— para interpretar la producción del saber escolar (Castorina, 1998). A este respecto es preciso examinar el alcance del enfoque de “inspiración piagetiana” antes formulado y del constructivismo radical. En nuestra opinión, ambos difieren fuertemente en algunos puntos centrales de la teoría epistemológica y en sus potencialidades para dar cuenta de las prácticas educativas.

## El constructivismo radical

Es relevante examinar críticamente a la versión iniciada por von Glasersfeld (1985; 1994; 1996) ya que se trata de una corriente epistemológica de gran impacto sobre el campo de la enseñanza de las ciencias, principalmente en el mundo anglosajón. Incluso, para muchos especialistas en este campo esta perspectiva es el constructivismo *tout court* (Osborne, 1996). El mismo von Glasersfeld considera que Piaget era un constructivista radical. Vamos a discutir la naturaleza de sus argumentos y sus implicaciones para la educación.

Según von Glasersfeld (1985) cualquier propuesta constructivista que se limitara a describir el proceso de elaboración de los conocimientos sería trivial, a menos que tome posición respecto de su relación con la realidad. Justamente, su constructivismo es radical porque se opone a la tesis realista según la cual una representación es “verdadera” si se corresponde adecuadamente con el mundo preexistente. Tal rechazo ha sido la obra del escepticismo una y otra vez en la historia del pensamiento: cualquier cosa que nos representemos resulta de nuestro acto de representación (sea perceptivo o conceptual) y el único modo de comparar esta actividad con una presunta realidad sería por un nuevo acto de percepción o conceptualización. La reiteración de esta cuestión no tiene salida (1996).

A los fines de eliminar la presunción de realidad en la explicación del conocimiento, von Glasersfeld enuncia los siguientes principios básicos:

a) El conocimiento “no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente” (1996, p.25);

b) “La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad” (p. 25);

c) “La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva” (p. 25);

d) Hay una exigencia de socialidad, en los términos de “una construcción conceptual de los ‘otros’” (p. 37) como la elaboración de las otras subjetividades en el campo experiencial del individuo. Según esta tesis, originada en Kant, atribuimos capacidad cognitiva a los otros a partir de la conciencia de la nuestra. Según von Glaserfeld, antes de interactuar con otros individuos hay que construir la interacción en la experiencia individual: “Desde mi punto de vista, la sociedad debe ser analizada como una construcción conceptual antes de jugar un rol ulterior en la construcción de conceptos.” (1993, p.24).

El punto a) expresa una tesis general compartida por cualquier constructivismo, el carácter activo del conocimiento. Pero von Glasersfeld adopta una perspectiva peculiar, al asumir el *dictum* de Vico: “Dios es el artífice de la naturaleza, el hombre es el dios de los artefactos”. Dios conoce al mundo porque lo crea, el hombre no crea al mundo, por eso no conoce sino lo que ha construido su mente. Es decir, el conocimiento es una actividad sin ninguna pretensión de apropiarse del mundo y enteramente jugada en la reorganización del campo experiencial del sujeto. Este va imponiendo un orden y una secuencia a su experiencia, primero en su mundo sensorio-motriz y más tarde en el mundo de la conceptualización. En este campo no hay otra cosa que lo construido y externalizado por el sujeto, lo que explica el carácter “radical” de la experiencia.

Respecto de b) se trata de una tesis instrumentalista del conocimiento opuesta a cualquier postura realista y para la cuál las creencias o los “constructos conceptuales” no son justificables ni verdaderos. Solo puede afirmarse como aspiración del conocimiento el cálculo de predicciones de experiencias en base a la creencia humana en su regularidad. De este modo, la ciencia solo produce modelos “viables”, ya que comparados con otros resultan más simples, más elegantes o económicos. Ahora bien, la filosofía de la ciencia ha sido suficientemente crítica con la perspectiva instrumentalista (Newton Smith, 1981). Solo mencionamos una de las dificultades que presenta el intento de superar una concepción del conocimiento verdadero: Para von Glasersfeld si una predicción resulta ser *correcta*, un constructivista sólo puede decir que la predicción derivada es viable bajo las circunstancias del caso. Pero decir que una predicción se hace *correcta* ¿no es otra manera de decir que una consecuencia de una teoría se hace verdadera? Creemos que hablar de viabilidad o inviabilidad de un conocimiento es un modo de ocultar que se habla verdad o falsedad de las predicciones que chocan con la experiencia. (Irzik, 2000)

Respecto de c), quisiéramos subrayar que la crítica de von Glasersfeld al descubrimiento del mundo en sí mismo o al realismo representativo se convierte injustificadamente en la crítica de todo realismo. Dicha crítica no distingue cuidadosamente el realismo representativo de otras formas presentes en el pensamiento contemporáneo. Por ejemplo, el realismo crítico presente en muchos pasajes de la obra de Piaget o el realismo interno sutilmente sostenido por Putnam (1994), aún el realismo trascendental de Bahskar (1978). Ya que todos rechazan el conocimiento como representación no hay razones valederas para considerar que el argumento escéptico las afecte.

Finalmente, la tesis de la experiencia subjetiva también presenta problemas de consistencia lógica. Sin duda, el conocimiento original del epistemólogo acerca de la construcción que hace el niño “en su campo experiencial” depende centralmente de que lo que observamos sobre él. De otro modo ¿cómo podría sostenerse alguna base objetiva para postular que el sujeto construye en su experiencia subjetiva? De

una manera u otra, se hace una suposición sobre su objeto de conocimiento: lo que observa de la relación del sujeto con su mundo sucede objetivamente. Esta es la base de su credibilidad. Pero si el epistemólogo construyera subjetivamente su objeto no tendría sentido afirmar que lo que postula tiene cierta objetividad. Por lo tanto, si él postula tal construcción subjetiva no podría pretender ninguna validez para su tesis del constructivismo radical. De este modo, el argumento de von Glasersfeld es auto-refutatorio y conduce al escepticismo (Kitchener, 1986).

Respecto de d) se puede inferir que los significados, o las relaciones conceptuales, no pueden ser transmitidas de un hablante a otro. Estos bloques derivan únicamente de la experiencia individual y luego se pueden ajustar intersubjetivamente. Los significados son subjetivos por lo que “no podemos mantener la noción preconcebida de que las palabras *comunican* ideas o conocimientos” (1996, p. 42). Esta tesis de la “construcción subjetiva de los significados” es un retorno a una posición reduccionista que deriva el contexto cultural y a las interacciones sociales de la actividad del individuo. Por el contrario, puede sostenerse que las interacciones sociales y la cultura intervienen en la producción individual de los significados, tienen una cierta objetividad respecto de cada individuo. En cuanto a los significados, es más plausible asumir una perspectiva sustancialmente relacional, que no separa al mundo cultural de la actividad individual. En otras palabras, el significado está presente en la ontogenia desde el principio, en el contexto cultural que preexiste a los individuos, pero luego es interpretado por la actividad individual. Para un constructivismo no subjetivista “cada niño crea el significado, pero un significado que espera ser creado” (Overton, 1994).

## Consecuencias educativas del constructivismo radical

Las dificultades mencionadas del constructivismo radical tienen consecuencias para interpretar las prácticas educativas. Los educadores influidos por esta perspectiva sostienen que la enseñanza de la ciencia empírica no podría suponer un aprendizaje de un conocimiento representativo del mundo, ni una recepción pasiva de alguna transmisión del saber científico. Estamos de acuerdo en que tales pretensiones son inaceptables para cualquier constructivismo. Sin embargo, los autores radicales intentan justificar el abandono de todo propósito realista en la enseñanza de la ciencia y rechazan la idea misma de transmisión social del saber científico.

Por una parte, la perspectiva del conocimiento “viable” como alternativa a todo realismo nos resulta insatisfactoria. Por un lado, toda versión instrumentalista de la ciencia choca con la tesis de que las prácticas científicas tienen sentido sólo si suponemos la existencia de una realidad que trasciende nuestros conocimientos. Es decir,

la comparación y comunicación de experimentos, así como la producción teórica sólo son posibles si se dirigen a un mundo para hacerlo inteligible. Nada de esto último involucra la defensa de una representación en espejo del mundo, ni la pasividad del sujeto. Por otro lado, al sustituir el conocimiento verdadero (o mejor, aproximado) por el conocimiento viable se ha abandonado (o resulta insostenible) la idea de respuestas verdaderas o equivocadas en el aprendizaje de la ciencia (aunque la verdad sea relativa históricamente). Por otra parte, el objetivo pedagógico instrumentalista es poco estimulante para los alumnos respecto de la enseñanza de las ciencias empíricas, ya que únicamente se les propone conectar modelos con observables, buscando salvar los fenómenos. De este modo, el conocimiento científico queda separado de la actividad de dar sentido al mundo en que viven los alumnos.

Respecto del rechazo de la transmisión social del saber científico, se pone en cuestión la compatibilidad del constructivismo radical con las situaciones didácticas. Es decir, hasta qué punto es factible pensar en dicha perspectiva epistemológica el encuentro del conocimiento previo del alumno con la intención de enseñar y el saber escolar, socialmente formado. Hay una dificultad obvia para ello: los significados no son reconocidos por von Glasersfeld en su carácter público sino solo en tanto son construidos subjetivamente. No hay una semejanza compartida de los significados sino ausencia de contradicción con los significados propuestos por otros. En este sentido, "los textos no contienen significado ni conocimiento, son un apoyo para que los lectores puedan construir sus interpretaciones" (1993, p. 31). En su argumento, el autor parte del fracaso indudable de la tradición realista y empirista que creía posible transportar los conocimientos o las estructuras conceptuales de una persona a otra. Este hecho justifica para él que los significados sean exclusivamente un producto de la subjetividad. En nuestra opinión esta no es una buena justificación. Por el contrario, se podría adoptar la tesis de que hay significados que preexisten a los alumnos y profesores o conocimientos que son un producto social que precede a los alumnos y profesores. Y además, postular que tales significados se deban transmitir socialmente a los alumnos, según el enfoque didáctico. Estas suposiciones no obligan a pensar el aprendizaje como una imposición o una transmisión pasiva con independencia de la actividad cognoscitiva. En otras palabras, se puede abandonar el subjetivismo del constructivismo radical y no ser empirista.

Las propuestas educativas del constructivismo radical no dan una intervención relevante al saber social en el aprendizaje. Más aún, su debilidad teórica para enfocar la enseñanza de la ciencia reside principalmente en no problematizar el encuentro entre los esquemas de los alumnos y el saber disciplinar. Al reducir el conocimiento al "campo de experiencia" subjetivo y a la "viabilidad" de las experiencias, es inevitable analizar únicamente la construcción espontánea de los alumnos. Sus defensores, sin

embargo, consideran que “la viabilidad está determinada con respecto a las acciones de un individuo y a la extensión según la cual se facilita el logro de objetivos en el contexto social de la acción” (Tobin y Tippin, 1993, p.5). Esto quiere decir que el maestro debe asistir al alumno para que aprenda lo que es corrientemente considerado por la sociedad un conocimiento más “viable” (la ciencia) y abandone un posible curso “no viable” para los contextos dónde suceden sus acciones individuales. Pero ¿cómo vincular la ciencia y el conocimiento individual si no hay significados públicos? Se trata de una empresa difícil ya que se admite solo la intersubjetividad de los significados que son originalmente propios de cada campo subjetivo. Es decir, sin dar lugar a la densidad de interacciones sociales que van más allá de las relaciones entre campos subjetivos, ni a los saberes objetivos, cuyos significados públicos desbordan las acciones individuales. Así, el alumno no reconstruye los saberes socialmente conformados, sino que se capacita para funcionar efectivamente en su mundo (Gunstone, 1988).

Los autores hablan de que “cada persona construye su propio medio en el que incluye a los que interactúan con ella” (Tobin y Tippers, 1993, p.6); que hay objetivos sociales para la actividad educativa; hasta se afirma una estructuración del medio del aprendizaje para facilitar el aprendizaje “viable”. Sin embargo, la epistemología constructivista radical se limita a proponer como actividad del docente la facilitación de la construcción autónoma del alumno. No lleva a cabo un análisis sistemático de la situación de enseñanza, que supera largamente a cualquier interacción contextual y está fuertemente condicionada por los saberes sociales que son su objeto y por la institución responsable de su transmisión. Tampoco examina la influencia de estas condiciones sobre las representaciones del alumno, particularmente el carácter “estructurante” que tiene la situación didáctica sobre los conocimientos de los alumnos. Tales insuficiencias son inherentes a una epistemología que no puede pensar el saber objetivado, o los significados públicos. Por lo tanto, tiene que desconocer el encuentro del conocimiento del alumno con el saber objetivado.

## **El constructivismo de “inspiración piagetiana” y los saberes instituidos**

Hay una historia bien conocida e instructiva acerca del “aplicacionismo” de las tesis de la psicología genética a la práctica educativa (Brun, 1994; Lerner, 2001). Por una parte, se pretendió que las hipótesis piagetianas referidas a la secuencia de estructuras de conocimiento permitían inferir directamente normativas para la enseñanza. De este modo, los aspectos de la psicología genética directamente vinculados con la epistemología fueron desdeñados. Es decir, los mecanismos de constitución de los saberes quedaron ocultos por el interés exclusivo en “las etapas” del conocimiento.

Por otro lado, hubo ensayos que tomaron en cuenta a estos mecanismos, tales como las situaciones conflictivas y los procesos de abstracción y generalización por los que se reequilibraban los sistemas cognoscitivos. Pero su puesta en práctica no incluyó a los objetos de enseñanza, es decir, se intentó que la escuela promoviera una actividad “equilibradora” de los alumnos al margen de los contenidos disciplinares, una elaboración intelectual en el “vacío”. En este sentido, Brun (1994) tiene razón cuándo dice que la “proximidad entre las modificaciones del conocimiento del sujeto y del alumno explica sin duda la utilización directa de los trabajos de la psicología del desarrollo cognitivo”, a lo que añade: “a falta de interrogarse sobre la naturaleza de los proyectos y de los objetos respectivos de la psicología y la didáctica” (p.74)

Como dijimos antes, las tesis elaboradas por la epistemología genética se apoyaron principalmente en estudios de historia de la ciencia y de la psicogénesis. Pero éstos últimos no parecen suficientes para dar cuenta de la adquisición de conocimientos en las situaciones educativas, porque aquí estamos ante una génesis “artificial” de conceptos y teorías de los alumnos suscitada intencionalmente, a diferencia de la génesis “natural” estudiada clásicamente (Lenzi y Castorina, 2000). Una hipótesis epistemológica (a veces presentada como tesis) ha sido parcialmente una reinterpretación, en su nivel específico de análisis, de los datos e hipótesis provenientes de la psicología del desarrollo “natural”. Ahora bien, hay que preguntarse si al retomar esta perspectiva epistemológica para la adquisición de saberes escolares no será necesario obtener nuevos datos para mantener o revisar sus hipótesis, si no es preciso evaluarlas según las exigencias del contexto educativo. Y con estas, las enseñanzas de la historia de la ciencia en relación a las vicisitudes de los obstáculos y procesos de transformación de los saberes disciplinarios. Esta inquietud fue ajena al proyecto original de la epistemología genética, incluida la investigación psicológica en la que se apoyaba.

Se trata ahora de establecer si la propia teoría epistemológica está en condiciones de asociar la construcción cognoscitiva con la transmisión social del saber instituido. Ante todo, si Piaget fuera un constructivista radical *“avant la lettre”* como afirmó reiteradamente von Glasersfeld (1985) sería el blanco de la misma crítica. Este autor interpreta el dictum piagetiano de que “la inteligencia organiza al mundo organizándose a sí misma” como una anticipación de la organización del campo de la experiencia individual, en oposición al realismo representativo. Pero aquel enunciado de Piaget no quiere decir que la inteligencia organice al mundo “de la experiencia individual” sino que conforma al objeto de conocimiento, un modo de hacer inteligible lo real por medio de la acción individual de cada niño. Es decir, el sujeto construye al objeto como resultado de su interacción, en una dialéctica entre asimilación y acomodación. Y esta última función indica a las claras una relación del proceso de conocimiento

con lo real. Si la construcción fuera subjetiva (en el sentido de limitada al campo de la experiencia individual) caería el interaccionismo entre el sujeto y el objeto, una pieza clave de la epistemología piagetiana. Finalmente, las prácticas sociales o aún las representaciones sociales que enmarcan al conocimiento no se construyen “en la experiencia individual” sino que son condiciones de la propia experiencia individual de conocimiento.

Ahora bien, podemos evocar algunas de las condiciones puestas de relieve por la didáctica y a las que este constructivismo debe responder. Por una parte, el encuentro entre los conocimientos de los niños y los saberes “ya presentes” en la cultura. Dicho encuentro no es un hecho natural (Saada-Robert y Brun, 1996), ya que el desarrollo de las ideas espontáneas sobre la escritura, la sociedad o la organización del espacio no permite su transformación sin más en los saberes disciplinares (sobre la escritura, las instituciones sociales o las relaciones geométricas). Por otra parte, el disponer de los objetos disciplinares o del saber a enseñar no garantiza un encuentro con los saberes de los alumnos. Se requiere de aquel encuentro provocado, dónde hay un producto que resulta de un acto del sujeto. Pero tal producto está vinculado con el saber instituido, lo que le otorga significado didáctico: “Es el hecho de remitirse al saber constituido lo que confiere al saber un papel organizador del sujeto conocedor (epistémico y didáctico) en una relación didáctica” (Lemoyne, 1996, p.180).

La pregunta es cómo se transforman los saberes científicos en objetivos de la enseñanza, para ser luego alcanzados progresivamente por los alumnos. La respuesta es la hipótesis de la transposición didáctica (Chevallard, 1997). Así, el saber científico es descontextualizado y despersonalizado para ser comunicado fuera de la comunidad científica. Pero este saber encuentra a otros destinatarios, los alumnos, para los cuáles tiene que ser nuevamente contextualizado y personalizado por la intervención didáctica. De este modo, el alumno puede producir la modificación de sus propios conocimientos, es decir, cuándo los saberes no se imponen a los alumnos ni se les ofrece directamente (“*la bette noire*” de los constructivistas radicales). En otras palabras, el ingreso del alumno en el saber instituido se hace por medio de las situaciones didácticas. “Mediante ellas y a través de ellas, el maestro realiza una recontextualización y repersonalización del saber, privilegiando ciertas relaciones con ese saber” (Lemoyne, 1996, p.172). Además, como se ha dicho, estos intercambios entre saber, maestros y alumnos se realiza bajo el control del contrato didáctico.

Para que una epistemología pueda contribuir a la comprensión de cómo se incrementan los conocimientos de los alumnos es imprescindible considerar aquellas condiciones. A diferencia del constructivismo radical, y avanzando más allá del propio Piaget, un enfoque de “inspiración piagetiana” debe reconocer explícitamente el lugar del saber disciplinar y sus consecuencias para interpretar la adquisición de los alum-

nos. Según creemos, el núcleo del programa originario y sus extensiones ulteriores en la investigación psicogenética sobre conocimientos escolares son compatibles con la existencia social del objeto escolar. Es decir, con los sistemas de escritura en el contexto escolar o la geometría o las ciencias sociales. En la medida en que la posición constructivista involucra una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es plausible que los alumnos (como sujetos epistémicos y didácticos) interactúen con las situaciones dónde indirectamente se ofrece el saber instituido. De este modo, sus esquemas, hipótesis o “teorías” se reconstruyan en función de la estructura de la situación específica y se produce su aproximación al conocimiento disciplinar. Se puede postular un proceso de diferenciación e integración progresivas de los conceptos infantiles o de una equilibración de los esquemas ante nuevos datos. En este proceso los alumnos pueden reconstruir sus esquemas o teorías, pero sólo en las condiciones didácticas que posibilitan y a la vez limitan sus producciones intelectuales.

En base a lo anterior, ¿qué aspectos se pueden reconsiderar de los instrumentos y los mecanismos cognoscitivos invocados por el constructivismo al estudiar saberes no escolares? (Castorina, 1997).

En primer lugar, es preciso enfatizar la exigencia de indagar la formación de los conocimientos “de dominio”, mencionada en el punto 3) de nuestra presentación del constructivismo de inspiración piagetiana. Sin desdeñar la intervención de los sistemas operacionales en la interpretación de los problemas, los alumnos construyen conceptos apropiados para diferentes campos de conocimiento. Se trate de hipótesis referidas a la escritura, a la estructura y la legitimación del gobierno nacional, o de las representaciones y reglas de cálculo, todas ellas forman parte de un sistema conceptual específico. La extensión del programa original hacia estas formas de conocimiento permite vincular las indagaciones psicogenéticas a la organización de los saberes instituidos (Coll, 1981; Lenzi y Castorina, 2000).

Emilia Ferreiro (1996) estudió la formación de conocimientos de un dominio lingüístico, describiendo la organización de las respuestas infantiles en términos de hipótesis o esquemas específicos, sin dejar de considerar la estructuración lógica asociada a ellos (por ejemplo, la hipótesis silábica establece una correspondencia término a término entre sonidos y letras). Por su parte, G. Vergnaud (1996) modificó la noción de “esquema” utilizado en psicología genética ante la demanda de las situaciones educativas. El esquema piagetiano entendido como un sistema de acciones generalizables y diferenciable de una situación a otra, fue redefinido. Así, se convirtió en “una organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinadas” (1996, p.201) que incluye fines y expectativas, reglas de acción, invariantes operatorias (propias del cálculo matemático) y posibilidades de inferencia. La nueva

definición vinculó la conducta con las representaciones simbólicas y se mostró adecuada para el aprendizaje de los sistemas conceptuales durante la resolución de problemas matemáticos; particularmente, porque permitió asociar los esquemas con las situaciones en que se involucra la actividad del niño, lo que no estaba contemplado en la versión piagetiana.

En segundo lugar, podemos postular una cierta continuidad de los mecanismos señalados en el punto 4) de nuestra presentación, que van desde los conflictos cognoscitivos, hasta las abstracciones y tematizaciones reequilibradoras, entre la “génesis natural” y la “génesis artificial”. Podemos esperar que en el aprendizaje escolar se asista a diferenciaciones e integraciones de ideas y a confrontación de esquemas —generales y específicos— con las situaciones problemáticas propuestas por los maestros, así como a la abstracción de propiedades a partir de las acciones de los alumnos. Sin embargo, algunos investigadores han sugerido que algunos de los mecanismos de la construcción pueden adquirir rasgos específicos, cuándo se trata de las elaboraciones en campos diferentes de conocimiento y en las situaciones didácticas. Así, por ejemplo, Saada-Robert y Brun (1996) han puesto de relieve la importancia particular que revisten en las situaciones escolares (de conocimiento matemático) las abstracciones simples, respecto de las abstracciones reflexionantes. Ante la dificultad de no poder utilizar sus conocimientos disponibles en una situación escolar problemática, los alumnos “hacen hablar”, la analizan para darle un sentido y “sacan” de ella elementos que los orientan en la búsqueda de una solución. En otras palabras, recurren a la abstracción simple con una asiduidad mayor que la habitual durante la adquisición de relaciones matemáticas.

Aunque aspectos funcionales mencionados son pertinentes para examen de la adquisición de los saberes disciplinarios en el llamado cambio conceptual, se plantean problemas. Así, Narcessian (1989) propone que en la enseñanza de la física los alumnos deben acceder al mínimo de “idealización” de la inercia, en el sentido de la formulación abstracta de Galileo, o podríamos añadir en las ciencias sociales, la categoría idealizada de “dominación burocrática” en el sentido de Max Weber. En ambos casos están implicados la utilización de las abstracciones empírica, reflexionante y sobre todo su forma “reflexionada o tematización”. Sin embargo, todavía no sabemos cómo procesan ni que estilo adoptan, lo que únicamente la investigación psicológica empírica podrá elucidar. Lo que cuenta respecto del actual propósito es que dicho proceso se lleva a cabo respecto de ciertos rasgos epistémicos del saber instituido y en el contexto de una cierta intervención didáctica.

Por último, quisiéramos poner de manifiesto la importancia de la mediación semiótica en la reconstrucción de los saberes disciplinares, a partir de las contribuciones de la escuela vigotskyana. En el punto 6) de nuestra caracterización del constructivismo

subrayamos que la equilibración de los conocimientos individuales supone la intervención de “restricciones” o condiciones de contorno “sociales”. Hemos mencionado antes a las representaciones sociales y aquí podemos añadir al propio contexto didáctico que “estructura” la elaboración de los alumnos. Sin embargo, la intervención de las herramientas culturales no ha sido considerada en la investigación psicogenética de la actividad cognoscitiva. E. Martí (1996) ha llamado justamente la atención sobre los sistemas semióticos que se forman culturalmente y están presentes en el entorno de los niños, pero llegan a modificar a su vez el funcionamiento cognoscitivo. En el caso de la adquisición de los conocimientos matemáticos en la escuela, el niño enfrenta un sistema de lenguaje convencional, proveniente de una historia asociada con su uso social. Ahora bien, en las situaciones didácticas este lenguaje les es propuesto a los niños indirectamente en los procesos de contextualización y recontextualización propios de los actos docentes. Desde el punto de vista epistemológico es defendible que los niños procedan a “reconstruir” más que a “construir” el sistema semiótico, convirtiendo a este último en un objeto de conocimiento. Su actividad procede entonces por medio de abstracciones, generalizaciones y tomas de conciencia sobre su interpretación de las notaciones. Estas están preformadas y son preutilizadas socialmente, de modo que “ellos (los alumnos) las tienen que reelaborar y reutilizar para sus propios propósitos” (Martí, 1996, p. 107). Sintéticamente, el constructivismo es compatible con la existencia social de los sistemas de signos y de significado, así como la posibilidad de su reconstrucción activa por parte de los alumnos.

En conclusión, la versión del constructivismo piagetiano “renovado” parece apta, desde el punto de vista de sus tesis epistemológicas de principio y de su eventual apertura a ser revisadas, para explicar la reconstrucción intelectual del saber instituido. Con todo, nuestro conocimiento de las modificaciones del conocimiento que se producen durante la “génesis artificial”, o sobre la importancia relativa de ciertos aspectos del mecanismo de equilibración (menos relevantes en la génesis natural) es problemático. Es decir, las dificultades son muchos más que las soluciones aportadas por las investigaciones. Tenemos la impresión de que el constructivismo se va “construyendo” lentamente en este campo. Hay que producir indagaciones empíricas en psicología genética de los saberes escolares, pero en la medida en que los interrogantes planteados por la didáctica especial las promueven (Lerner, 1996; Lerner y Sadovsky, 1994). Esto mismo nos conducirá a retomar las reflexiones epistemológicas.

## Referencias bibliográficas

- BACHELARD, G. (1940). *La Philosophie du Non*. Paris. P.U.F.
- (1949). *Le Rationalisme Appliqué*. Paris. P.U.F.
- BASHKAR, R. (1978). *A realist theory of science*. Sussex: The Harvard University Press.
- BENTLEY, M. L. (1998). "Constructivism as a Referent for Reforming Science Education", en M. Laroche, N. Bernarz & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, pág.233-249.
- BERNSTEIN, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BLOOR, D. (1998). *Conocimiento e Imaginario Social*. Barcelona. Gedisa.
- BRONCKART, J.P; SCHNEUWLY, B. (1991). "La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable", *Education et Recherche*, No. 13, 8-26.
- BROUSSEAU, G. (1993). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Ciudad Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.
- BRUN, J. (1994). "Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitive et la didactique des mathématiques, en Artigue, Gras, Laborde y Tavignot (Eds.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble. La Pensée Sauvage. 67-83.
- CAREY, S. (1999). "Sources of Conceptual Change", en E. Scholnik, *et al.* (compls). *Conceptual Development*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1996). "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica", en M. J. Rodrigo y J. Arnay (Compls). *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona. Paidós.
- CASTORINA, J.A. (1994). "Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación", *Perfiles Educativos*, No. 65, Universidad Autónoma de México, 3-16.
- (1997). "El legado de Piaget para la educación. El desafío", *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Año 2, No. 3, 21-36.
- (1998). "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación", en *Debates Constructivistas*. Buenos Aires. Aiqué.
- (2000). "El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas", en *Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación*. Rosario. Homo Sapiens.

- CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G. *et al.* (2001). "El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales", *Revista IRICE*, marzo 2001, No. 15, 31-54.
- CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G. (2002). "The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge", *Theory & Psychology*, Vol. 12: 315-334.
- CHEVALLARD, I. (1997). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires. Aiqué.
- COBB, P. *et al.* (1993). "Discourse, Mathematical Thinking and Classroom Practice", en N. Minick; E. Forman; C. Adison Stone (eds.). *Contextos for Learning*. New York. Oxford University Press.
- COLL, C.; MARTÍ, E. (1990). "Aprendizaje y Desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. II*. Madrid. Alianza Editores.
- COLL, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos de la misma perspectiva epistemológica", en M.J. Rodrigo y J. Arnaay (compls). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- FERREIRO, E. (1986). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- (1996). "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita", *Perspectivas*, Vol. XXVI, No. 1, marzo, 139-148.
- FLEURY, S.C. (1998). "Social Studies, Trivial Constructivism, and the Politics of Social Knowledge", en M. Laroche, N. Bernarz, & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and Education*. Cambridge University Press, pág.156-172.
- GARCÍA, R. (2000). *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona. Gedisa.
- KITCHENER, R. (1986). *Piaget's Theory of Knowledge*. London. Yale University Press.
- GUNSTONE, R.F. (1988). "Learners in Science Education", en P. Fenshman (ed.). *Development and Dilemmas in Science Education*. London. The Farmer Press.
- LATOUR, B. (1989). *La Science en Action*. Paris. La Decouverte.
- IRZIK, G. (2000). "Back to Basic: A Philosophical Critique of Constructivism", *Science & Education*, 9: 621-639.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (2000). "Investigación de nociones políticas: psicogénesis 'natural' y psicogénesis 'artificial'. Una comparación metodológica", en J.A. Castorina y A. Lenzi (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa.
- LEMOYNE, G. (1996). "La enseñanza de las matemáticas a la luz de la epistemología genética", *Perspectivas*, Vol XXVI, marzo, 169-194.

- LERNER, D.; SADOVLSKY, P. (1994). "El sistema de numeración: un problema didáctico", en C. Parra y I. Saiz (Comp.). *Didáctica de las Matemáticas*, Bs. As. Paidós.
- LERNER, D. (2000). "Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica", en J.A. Castorina (Comp.). *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Bs.As. EUDEBA.
- MARTÍ, E. (1996). "Presentación. El constructivismo y sus sombras". *Anuario de Psicología*. No. 69., 3-18. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
- . (2000). "Los mecanismos de internalización y de externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y de Vigotsky", en A. Typhon y J. Vonèche (compls.). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Gedisa. Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona. Planeta.
- NARCESSIAN, N. (1989). "Conceptual change in science and science education" *Synthese*, No. 80, 163-183.
- NEWTON-SMITH, W.H. (1981). *The Rationality of Science*. Boston. Routledge.
- OSBORNE, J.F. (1996). "Beyond Constructivism", *Science Education*, 80 (1),52-82.
- OVERTON, W. (1994). "Contexts of Meaning: The Computational and the Embodied Mind", en W. Overton y D. Palermo (Eds). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.
- PÉPIN, Y. (1998). "Practical Knowledge and School Knowledge: A Constructivist Representation of Education", en M. Laroche, N. Bernarz, & J. Garrison. *Constructivism and Education*, pág.173-192.
- PIAGET, J. (1932). *Le Jugement Moral chez l'enfant*. Paris. P.U.F.
- . (1995). *Sociological Studies* (Edited by L.Smith). London. Routledge.
- . (1967). "Les courants de l'épistemologie scientifique contemporaine", en *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris. Gallimard.
- . (1986). *Las Formas Elementales de la Dialéctica*. Buenos Aires-Barcelona. Gedisa.
- PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1984). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México. Siglo Veintiuno.
- POZO, I. (1996). "No todo lo que reluce es oro ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista". *Anuario de Psicología*. No.69. 127-140. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
- PUTNAM, H. (1975). *Mind, language and reality*. Cambridge. Cambridge University Press.
- . (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona. Paidós.

SAADA-ROBERT, M. y BRUN, J. (1996). "Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética". *Perspectivas*, Vol. XXVI, marzo, 25-38.

*Science and Education*, Volume 9, November 2000. Springer

TOBIN, K. y TIPPINS, D. (1993). "Constructivism as a Referent for Teaching and Learning", en K. Tobin (Ed.) *The Practice of Constructivism in Science of Education*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.

VON FOERSTER, H. (1984). *Observing Systems*, Seaside (Cal.) Intersystems Publications.

VON GLASERSFELD, E. (1985). "Reconstruir le concepto de connaissance", *Archives de Psychologie*, Vol. 53, No. 204, 91-102.

——— (1993). "Questions and Answers about Radical Constructivism", en K. Tobin (Ed) *The Practice of Constructivism in Science Education*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum.

——— (1994). "Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?", *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 21-27.

——— (1996). "Aspectos del Constructivismo Radical", en M. Peckman (Comp). *Construcciones de la Experiencia Humana*. Barcelona. Gedisa.

# Los medios digitales como herramientas de inclusión en los procesos de alfabetización

**Dra. Flora Perelman**

*Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales.*  
Ferreiro, 2007, p.289

Democratizar el acceso a la alfabetización involucra garantizar la presencia de variadas prácticas de lectura y escritura en los medios digitales desde edades muy tempranas en íntima vinculación con los medios analógicos. No es posible hoy pensar la alfabetización fuera de este entramado, porque nuestro acceso a la cultura está inmerso en un ecosistema mediático que atraviesa la vida cotidiana, tiñe nuestra visión del mundo y constituye nuestra identidad en el mundo social.

Incluir los medios digitales en los procesos de alfabetización sigue requiriendo considerar que las lecturas y escrituras, lejos de ser técnicas, lejos de ser habilidades neutras y aisladas, son prácticas sociales, históricas, culturales, identitarias, cognitivas y lingüísticas que se adquieren por participación en las comunidades donde se ejercen (Bautier y Bucheton, 1997). Estas prácticas están profundamente situadas: responden a realidades particulares, a usos del lenguaje específicos y a modos diversos de construir significado.

Desde este marco, los medios digitales están gestando profundas transformaciones en las maneras de leer, escribir y acceder al conocimiento. Al mismo tiempo, inevitablemente plantean interrogantes en torno a las prácticas de enseñanza y a las situaciones y condiciones didácticas que pueden favorecer procesos de inclusión en la formación de lectores y escritores.

El uso de los medios digitales en los procesos de alfabetización ha sido muy diverso en las aulas. Se observan desde intentos —a menudo forzados— de incorporarlos en todas las actividades (donde habitualmente se replican las situaciones de enseñanza tradicionales), hasta su confinamiento exclusivo a “las clases de computación” para que los estudiantes se familiaricen con las herramientas tecnológicas, o incluso su completa exclusión del proceso de alfabetización.

En este capítulo, nos proponemos analizar una experiencia en la que se ha propuesto el uso de los medios digitales para favorecer la inclusión de sujetos que, con frecuencia, quedan al margen del acceso reflexivo a las prácticas de lectura y escritura. La experiencia proviene de un trabajo final presentado por alumnas cursantes del Seminario “Los medios digitales y la enseñanza de la lectura y la escritura”, perteneciente a la Especialización en Alfabetización e Inclusión del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario<sup>1</sup>. El material empírico recogido nos permitirá profundizar en las situaciones y condiciones didácticas propuestas, dirigidas a generar avances en el camino de inclusión de jóvenes y adultos que se han visto limitados en su formación como lectores y/o escritores.

## El teclado ¿nos hace menos vulnerables?

*La escritura, al contrario que la lengua, instaura, dondequiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas.*  
Petrucci, 2002, p.27

Un grupo de hombres mayores de edad<sup>2</sup> en situación de calle asiste a un taller de alfabetización de ocho encuentros en una institución de la ciudad de Rosario durante los meses de agosto y septiembre de 2024. El taller es coordinado por las dos estudiantes de la Especialización mencionadas que deciden proponer una situación de escritura en procesador de textos. El propósito para los asistentes del taller es realizar la transcripción digital de una crónica que habían escrito manualmente para comunicar una experiencia cultural vivida en el Centro<sup>3</sup>. La idea de las estudiantes del Seminario fue promover la autocorrección y reflexión sobre el propio proceso de

1. El trabajo final se denomina: *Alfabetización en medios digitales: una experiencia práctica con hombres en situación de vulnerabilidad*, presentado por las estudiantes Giuliana Fontana y Lorena Gioacchini en el Seminario dictado por la Dra. Flora Perelman en el año 2024.

2. Se trata de una población muy vulnerable que constituye un grupo heterogéneo compuesto por jóvenes, adultos y adultos mayores que cursaron diferentes niveles educativos, algunos se encuentran en proceso de alfabetización y están avanzando en sus estudios primarios, otros han transitado estudios universitarios y no los han completado y hay casos de egresados universitarios.

3. Los escritos refieren a eventos culturales diversos organizados por el Centro al que asisten: entre otros, la visita al teatro La Comedia, donde se observó la obra titulada “Territorio Coraje”, basada en la historia de vida de Juana Azurduy; la visita al Teatro El Círculo y la visualización de una película en el cine.

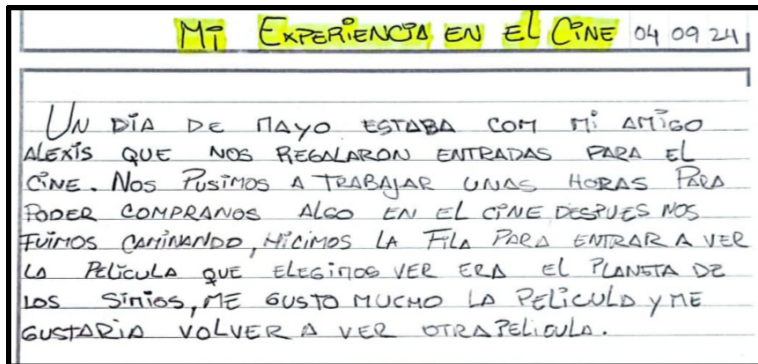
escritura. Cada asistente al taller trabajó en su dispositivo usando el procesador de textos de Word. Las estudiantes grabaron las acciones realizadas en pantalla con la intención de detectar las decisiones que los asistentes al taller iban tomando en el proceso de transcripción: si tenían en cuenta las sugerencias del procesador de texto y en qué momento, y si incluían otras correcciones de manera espontánea.

El análisis de la sucesión de los registros obtenidos permitió evidenciar las transformaciones realizadas en el pasaje del texto manuscrito al texto digital. En este trabajo, nos concentraremos en los procesos llevados a cabo por dos de los asistentes al taller.

## 1. Maximiliano

### Crónica analógica

Figura 1



### Crónica digital

Figura 2

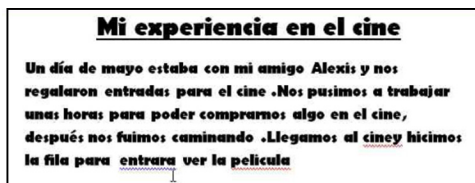
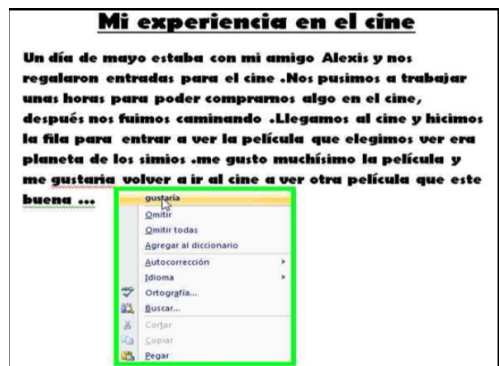


Figura 3



Las autoras del trabajo observan que la revisión del escrito es realizada por Maximiliano a medida que produce la transcripción. En el inicio (Figura 2), el corrector señala errores de hiposegmentación de palabras (“ciney”; “entrara”). Constatan que se trata de errores de tipeo, pues en el manuscrito la segmentación era adecuada. El corrector marca además la ausencia de tildación en las palabras “película” y “gustaria” (figura 3). Ante la presencia de las marcas señaladas por el corrector, Maximiliano se detiene, pulsa el botón derecho del mouse, lee las sugerencias y elige las correctas.

Pero, no solo se ocupa de los problemas señalados. En la siguiente transcripción del texto final (Figura 4), indicamos con negrita las transformaciones realizadas que no surgieron como respuestas a las sugerencias del corrector:

Figura 4

**Mi experiencia en el cine**

Un día de mayo estaba con mi amigo Alexis **que y** nos regalaron entradas para el cine .Nos pusimos a trabajar unas horas para poder comprarnos algo en el cine, **después** nos fuimos caminando-**Llegamos al cine y** hicimos la fila para entrar a ver la película que elegimos ver era planeta de los simios, **.me** gusto **muchísimo** la película y me gustaría volver **a ir al cine** a ver otra película-**que este buena ...**

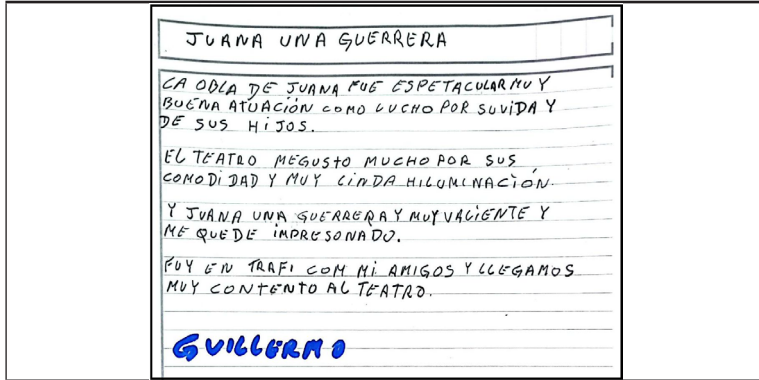
Los cambios tienen que ver con: a) el reemplazo del pronombre “que” por la conjunción “y”, b) modificaciones en el uso de la puntuación (la inclusión de la coma después de “cine” en la segunda oración y la sustitución de la coma por un punto seguido en dos ocasiones: luego de “caminando” y después de “simios”), c) la inclusión de diversos segmentos que amplían el relato de la experiencia (“llegamos al cine y”, “a ir al cine”, “que este buena...”) y d) la reformulación de “mucho” por “muchísimo”.

De modo que Maximiliano no se limitó a resolver los problemas de tipeo y ortográficos indicados por el corrector. También mejoró por sí mismo la cohesión y coherencia del texto y enriqueció diversos segmentos textuales para precisar la secuencia narrativa y dar mayor claridad y expresividad al relato.

## 2. Guillermo

### Crónica analógica

Figura 5



### Crónica digital

Figura 6

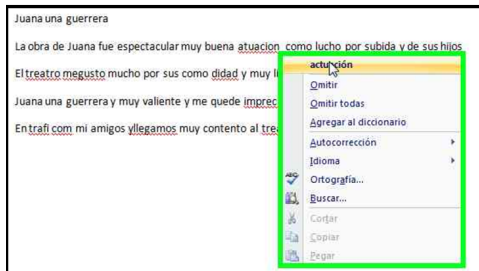


Figura 7

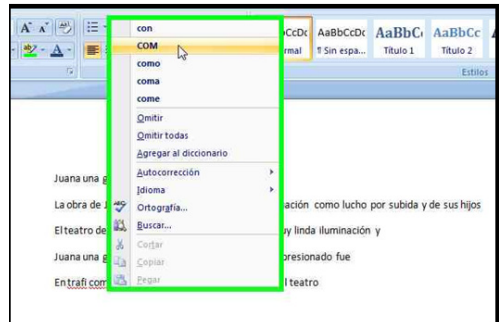
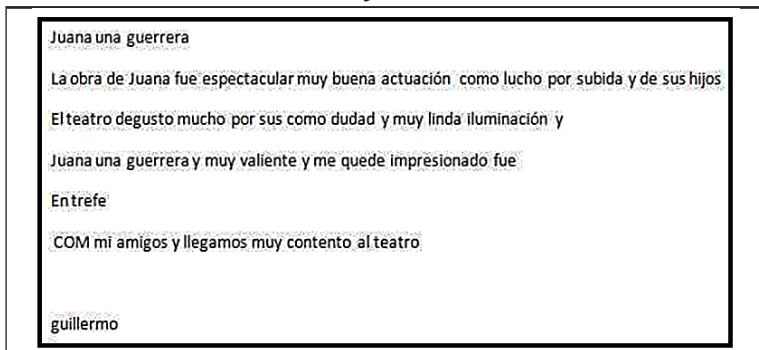


Figura 8



Guillermo se dedica primero a transcribir el texto manuscrito (Figura 5) sin considerar las sugerencias del corrector. Sin embargo, ya en la primera versión digital (Figura 6) se observa que pudo resolver por sí mismo dos palabras que poseen sílabas complejas: “obra” (en el manuscrito escribió “obla”) y “espectacular” (en la versión manual figuraba “espetacular”). Aunque también aparecen problemas que no figuraban en el manuscrito: “treatro” en vez de “teatro”, “com” en lugar de “con” y tres errores de segmentación (“como didad”, “Entrafi”, “yllegamos”).

En la versión final (Figura 8), Guillermo usó el corrector para resolver un error ortográfico (“iluminación”/“hiluminacion”) y las omisiones o agregados de diversas palabras con sílabas complejas (“actuación”/“atuacion” (Figura 6); “teatro”/ “treatro”; “impresionado”/“impresonado”). Pero, la coherencia del texto se vio afectada seriamente ante los intentos fallidos de resolución de los problemas de segmentación (“subida” por “suvida”, “degusto” por “megusto”, “como dudad” por “como didad”, “Entrefe” por “Entrafi”) y la elección de la opción “COM” en lugar de “con” (Figura 7).

Es así, que la digitalización condujo a Guillermo a un camino bien diferente al emprendido en su manuscrito. En la versión manual, logró generar una clara reseña sobre la obra de teatro a la que asistió, pudo expresar admiración por el espacio teatral y por la protagonista y hasta alcanzó a manifestar el disfrute que le produjo la experiencia vivida junto a sus amigos. Mientras que, en la transcripción en el procesador su texto fue perdiendo coherencia en sus intentos de revisar los errores de segmentación y de tipeo. Lejos de ubicarse como un revisor crítico, se dedicó a aceptar las sugerencias del corrector sin controlar la preservación del sentido global del texto final.

El contraste entre los procesos llevados a cabo por Maximiliano y Guillermo nos permite, entonces, avanzar en el interrogante que subtitula este apartado: ¿el teclado nos hace menos vulnerables?

## **Las interacciones entre pares y la intervención docente: claves indispensables**

Sabemos que la ventaja de los procesadores de textos es la facilidad con la que se pueden realizar ajustes y modificaciones sin dejar marcas visibles. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre “internet en la escuela” ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo. (Ferreiro 2007, p.290)

Es así que la transcripción en el procesador constituye una oportunidad privilegiada de cambiar nuestra posición enunciativa para convertirnos progresivamente en lectores críticos.

Es sumamente relevante considerar que el propósito de lograr una mayor comprensión y convencionalidad del propio texto puede conducir a situaciones diversas de reflexión sobre el lenguaje. A esto se suma el papel del corrector ortográfico y gramatical que, al emitir señales y ofrecer opciones múltiples de resolución, puede generar múltiples problemas a resolver.

En la situación didáctica propuesta por las alumnas del Seminario, hemos podido observar que, al digitalizar el propio manuscrito, se dio inicio al proceso que involucró volver al propio texto. Maximiliano logró posicionarse como lector crítico de su escrito e introdujo cambios globales, de carácter discursivo, que le permitieron mejorar la calidad de su narrativa. Mediante la sustitución de ciertos signos de puntuación, aportó señales más claras a sus lectores, especificó rastros de las acciones vividas en la experiencia y hasta pudo compartir más vehementemente el impacto emocional que le produjo. En cambio, Guillermo se limitó a volver a su escrito solo para resolver problemas puntuales, locales, siguiendo las sugerencias del corrector en casi todas las situaciones, pero sin un control de la coherencia global del texto producido.

Es evidente, entonces, que la situación de transcripción en procesador no es suficiente por sí sola para generar en todos los sujetos un cambio de posición enunciativa, adoptar una distancia crítica y reflexiva hacia el texto y hacia las propuestas del corrector y ejercer una revisión consciente.

Resulta imprescindible entonces diseñar situaciones que propicien la descentración del propio relato, para que la transcripción digital se transforme en un espacio y tiempo de reflexión.

Myriam Nemirovsky, en su artículo "Enseñar a revisar textos" (2003), señala:

Cuando asumimos individualmente la producción de un texto, las revisiones y cambios suceden, con frecuencia, sin que incluso tomemos conciencia de los mismos. Al producir un texto en pareja o grupo, las revisiones y cambios surgen explícitamente durante la producción en función de la búsqueda de acuerdos y consenso en las tomas de decisiones. En este sentido, cuando en el aula promovemos que un texto se escriba en pareja o grupo, la organización misma de la situación propicia poner en voz alta los diferentes puntos de vista, iniciativas, propuestas, etc. y ello favorece la toma de conciencia de las sucesivas decisiones (p.122).

El cambio de posición sobre el propio escrito se facilita, entonces, cuando se generan en el aula situaciones en las que se promueve la interacción en una comunidad de productores. La revisión conjunta abre la posibilidad de tematizar ciertos problemas lingüísticos, promueve el despliegue de la actividad metalingüística, per-

mite cuestionar y comprender las diversas opciones y buscar estrategias de solución a los problemas planteados para adoptar decisiones ajustadas.

En la investigación “Narrar por escrito desde un personaje” (Ferreiro y Siro, 2008), se pusieron a prueba diversas instancias de revisión, que podríamos pensarlas para la situación de transcripción en procesador de texto de la experiencia cultural que atravesaron los asistentes al taller:

- a) Transcripción digital del docente a partir de una reflexión colectiva.
- b) Transcripción en parejas: cada asistente transcribe la producción del compañero, pero toman decisiones conjuntas.
- c) Transcripción en pequeños grupos (no más de 3) integrados por asistentes que hubieran escrito sus relatos sobre la misma experiencia cultural.

En la situación a), el docente puede transcribir una de las producciones e intervenir para generar situaciones de reflexión sobre los diversos fenómenos que se presentan ante la relectura del manuscrito y las propuestas del corrector. La situación b) posibilitaría la descentración del propio texto al permitir que otro compañero se ocupe de transcribirlo. Al realizarse luego de la situación a) los asistentes ya cuentan con más conocimientos acerca de algunos de los problemas que pueden presentarse y los modos posibles de solucionarlos. La opción c) abriría la posibilidad de que el grupo relea cada una de las versiones manuscritas individuales y produzca una versión digital grupal única.

En todas estas situaciones, se trata de transformar la transcripción en algo más que una simple codificación digital del manuscrito. Se busca evitar que el escritor adopte una actitud pasiva frente a las sugerencias del corrector automático, aceptándolas acríticamente. El propósito es convertir el proceso de digitalización en un espacio de cuestionamiento y reflexión, donde el autor pueda tomar decisiones lingüísticas más conscientes y fundamentadas. De este modo, la transcripción se convierte en una oportunidad para el crecimiento como escritor al acrecentar su autonomía.

## Mediatización, inclusión y construcción didáctica

*Los medios digitales ofrecen posibilidades en conflicto, opciones y tensiones que dependen de cómo se inscriben en contextos específicos.*

Dussel & Trujillo Reyes, 2018, p.142

¿Es posible que los medios digitales se conviertan en instrumentos de inclusión en los procesos de alfabetización?

En este artículo, en el que focalizamos en el uso del procesador de texto en una situación de transcripción, pudimos constatar la inevitable necesidad de pensar los

medios digitales en el marco de los procesos constructivos que intervienen en la enseñanza y en los aprendizajes. Es la profundización en el conocimiento didáctico la que permite dilucidar cuáles son las situaciones, condiciones e intervenciones que pueden propiciar el pasaje de un menor a un mayor conocimiento en las aulas. Los medios digitales no producen automáticamente un avance hacia el saber, aunque pueden ser la puerta de entrada para generar situaciones problemáticas que lo desafíen.

## Referencias bibliográficas

- BAUTIER, E.; BUCHETON, D. (1997). ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), pp.11-25. (Traducción: Flora Perelman).
- DUSSEL, I. & TRUJILLO REYES, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40 (spe), pp. 42-178.
- FERREIRO, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos - Textos Escogidos*. Primer volumen de la colección Paideia Latinoamericana. Pátzcuaro, Michoacán: Crefal. Parte II, pp.289-297).
- FERREIRO, E. y SIRO, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- NEMIROVSKY, M. (2003). Enseñar a revisar textos. *Rivista di psiconlinguistica applicata*. III. I. pp. 121-138.
- PERELMAN, F., ESTÉVEZ, V. (2014). *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Buenos Aires: Aique.
- PETRUCCI, A. (2002). *La ciencia de la escritura. Primera colección de Paleografía*. FCE. México.

## “Descolgar la luna” en tiempos de etiquetas diagnósticas. Un desafío posible en el espacio escolar y el clínico

**Dra. Gloria Bereciartua**

Por lo general, la realidad de las aulas suele mostrar que las primeras experiencias alfabetizadoras transitadas en la escuela son frecuentemente resistidas por niños y niñas, a quienes no les resulta sencillo apropiarse y resignificar esos conocimientos que el sistema educativo les tiene reservados en su propuesta. El análisis de las fisuras propias del proceso de alfabetización, abre un campo de preguntas, más allá de lo didáctico, acerca del desencuentro entre los saberes que los pequeños traen desde sus contextos de vida y los que prioriza dicho sistema en sus ofrecimientos y expectativas escolares.

En este sentido, resulta prioritario centrarnos en los recursos simbólicos necesarios que niñas y niños portan al ingreso escolar para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje que parecieran no ajustarse a la demanda escolar, en tanto la escuela suele privilegiar la conceptualización como modo de transmisión y producción de conocimiento. Consideramos que estos recursos son indispensables ya que se caracterizan por su fuerza para ligar las representaciones, ordenarlas y otorgarles sentido.

Al decir de Gisela Untoiglich (2014):

Hoy sabemos que cerebro, psiquismo y subjetividad se constituyen de forma entrelazada, en una relación dialéctica entre subjetividad, cuerpo biológico, los otros significativos, el grupo social en el que habita y la época histórica en la que transcurre. El sostén del adulto es condición para la subsistencia (...) Interdicción, contención, afecto, cuidado y confianza serán entonces los ejes centrales del encuentro entre un pequeño en proceso de constitución y un adulto a cargo de su crianza (p.94).

Resulta entonces, relevante, no sólo abrírnos a preguntas de orden didáctico, sino también epistemológicas, en tanto nos cuestionamos acerca de los procesos psicológicos que se ponen en juego cuando un niño/a se prepara para futuros aprendizajes, sin desconocer el momento socio histórico, político y cultural en el que tienen lugar.

Así también, frente a los problemas más frecuentes que se presentan en las aulas y el desconcierto que generan, vemos con preocupación la tendencia a encontrar rápidamente un nombre, una nomenclatura que ubique la supuesta dificultad dentro del orden de lo patológico. Así, se promueve “el traslado hacia el campo médico de problemas inherentes a la vida, es decir, cuando cuestiones del orden de lo colectivo, social y político, se abordan como problemas individuales, atribuyendo su causación, mayoritariamente, a determinantes biológicos” (Untoiglich, 2014).

En este contexto, ¿es posible hacer una lectura de los crecientes problemas de aprendizaje por fuera de las condiciones que la sociedad actual, competitiva, productivista y cada vez más orientada al consumo nos impone? Las estrategias más extendidas de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje no escapan de esta lógica quedando en su mayoría, enfocadas en el trabajo asistencial y reparador del mal llamado “fracaso escolar”. ¿Es posible, además, considerar nuestras preguntas a un tiempo anterior, un “antes” de la alfabetización que optimice las condiciones de acceso a la educación formal?

En el marco del campo de la alfabetización, el propósito del presente capítulo es convocar a continuar articulando y anudando reflexiones no sobre certezas, sino sobre las preguntas que debemos hacernos, como docentes, como profesionales de la salud, en referencia a lo particular, lo singular incluyéndonos como parte esencial, en este caso, del proceso de enseñar, de aprender, de intervenir.

## En un tiempo antes, “la poética luna” echa voz

*(...) el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben ya de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él. La contraimagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!*

Jorge Larrosa, 2000, p.174

En la Conferencia de cierre de las *Jornadas Regionales de Literatura Infantil y Juvenil* (2016) Iris Rivera en su ponencia *A las palabras ¿se las lleva el viento?* señala que de niños/as la “lengua” nos ha salido de la oreja, al menos a los niños/as oyentes nos ha pasado, lo primero es la escucha: oímos hablar, oímos cantar, oímos contar. “De niños pasamos meses y meses con la oreja abierta y hablando en niñolé antes de articular

la primera palabra en lengua materna/ no fueron los libros los que nos iniciaron en las primeras palabras// fueron las voces”. Así también, hace público su deseo de que “ojalá sea de la oreja de donde nos siga saliendo porque ésta es una de las claves para volverse persona/ lector y mediador”.

Desde la musicoterapia, Alejandra Giacobone (2019) plantea que “el baño de palabras solo es posible si previamente se activa la intersonoridad (...) que evidencia el pasaje de la audición a la escucha cuando la forma sonora aún no tiene valor de palabra, ubicando la musicalidad primordial como condición de la constitución subjetiva” (pp.87-88).

Así también en el caso de los bebés y niños/as sordos, la predisposición específicamente humana de adquirir una lengua es la capacidad de hablar con las manos y escuchar con los ojos. El lento camino desde la percepción acústica, la percepción visual hasta la apropiación del campo semántico lleva a pasar del placer de oír, el placer de mirar al deseo de entender y, de allí, a la búsqueda de una significación que permita vincular con la lengua en uso, sea oral o de señas. Poco a poco, la cultura, la sociedad filtra nuevas palabras que resultan atractivas por su fonética, su musicalidad, su movimiento, su sentido y facilita el acceso a formas de expresión novedosas. La singularidad en el uso de la lengua oral/de señas por parte de cada sujeto permite reconocerlo en sus particularidades afectivas y sociales.

En este contexto, ser un “oidor”, un “lector” en la primera infancia, es una experiencia de vida primordial. Autoras/es como Cabrejo Parra (2001); Laura Devetach (2012); Juana Levín (2002); Ma. Emilia López (2010, 2019); Graciela Montes (2001); Michèle Petit (2009, 2015); Yolanda Reyes (2010, 2019), por solo citar algunas/os, coinciden que el bebé es tanto un “oidor” como también, un “lector del mundo”, lee no el sentido literal de las palabras sino sus ritmos, su musicalidad, sus movimientos y sus poderes mágicos para conciliar el sueño, para el *sana sana*, cantar, contar y jugar con ellas. Desde las primeras canciones de cuna hasta aquellas historias, cuentos, retahílas que las mamás, papás, abuelas/os, tías/os, cuidadoras rescatan de sus recuerdos, el bebé, los pequeños/as reciben la herencia de la tradición oral, de las palabras que marcan su ingreso al mundo de lo simbólico sea desde la lengua oral como desde la lengua de señas.

En un tiempo antes... una voz, una mirada, encantaron con la poética del lenguaje. Fuimos acunados con versos y nanas, abrigados con un manto de palabras, de gestos, de movimientos corporales en los que para muchos/as la luna fue accesible y cercana.

#### **Luna, lunera**

Luna, lunera, cascabelera  
cinco pollitos y una ternera  
Luna, lunera, cascabelera  
(del folclore español)  
Selección Cintia Roberts y otros.

### **La luna**

Pon una hoja tierna de la luna  
debajo de tu almohada  
y mirarás lo que quieras ver.  
Lleva siempre un frasquito del aire de la luna  
para cuando te ahogues,  
y dale la llave de la luna.  
Jaime Sabines

### **La luna y el río**

Me gusta sentarme en la arena  
a mirar el río.  
Y escuchar su voz fresca y dulce  
que me hace soñar.  
(...) Que su compañera, la Luna,  
sabe su secreto.  
Que lo arrulla y día en la noche  
con su claridad.  
Y se enamoró de la luna llena  
que baña de plata en la noche mansa  
su piel morena.  
Y se enamoró de la luna buena.  
Se los ve bailando en los juncos  
su canción de amor.  
Magdalena Fleitas

### **Luna lanar**

Con la lana tejí la luna  
y fue una luna lanar  
la lana tenía un nudo  
y fue en la luna un lunar.  
(...) Lana lunera, luna lanar  
luna redonda, te vi sobre el mar.  
Lana lunera, luna lanar  
luna redonda, me hiciste cantar.  
Mariana Baggio

### **Romance de la luna, luna**

La luna vino a la fragua  
con su polisón de nardos  
el niño la mira, mira  
el niño la está mirando.  
(Primera estrofa)  
Federico García Lorca

Por múltiples razones vitales, los padres y los otros primordiales presentan el mundo a los niños/as con la ayuda de cuentos, canciones, relatos, imágenes de libros, historias familiares, recuerdos. Leen con ellos los paisajes y los rostros que los rodean.

En palabras de Yolanda Reyes (2010):

Un padre o una madre que sienta a un bebé en las piernas mientras le lee un libro de imágenes, dice muchas cosas sobre la lectura. Dice, por ejemplo, que las ilustraciones,

esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad. Pero que, en esa convención cultural que es el libro, son como “como si” lo fueran pues representan la realidad. Ese “como si”, que es la esencia de lo simbólico, se aprende en las rodillas de alguien más experto que va nombrando el mundo conocido, atrapado y sintetizado en uso dibujos (...) Y a medida que la voz familiar da nombre a las páginas que pasa, enseña que las historias se organizan en un espacio: de izquierda a derecha, para el caso de nuestra cultura occidental. Ese discurrir que se da siempre en la misma dirección será luego el espacio de la lectura alfabética, eso que los maestros de preescolar llaman “direccionalidad” en sus ejercicios de aprestamiento. El niño o la niña al que otros han leído lo sabe ya, sin necesidad de ningún ejercicio. Lo deduce de todas las horas pasadas hojeando su libro preferido y aprende también que pasar las páginas es pasar el tiempo, que empieza y termina y que cuenta una historia durante ese transcurrir (p. 27).

En este marco, tal como lo plantea Michèle Petit (2015), es fundamental tener en cuenta que la literatura, oral y escrita y, también, el arte sirven para interponer entre lo real y cada uno de nosotros un entramado de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías, sin el cual el mundo sería inhabitable. En su conjunto y variedad brindan un soporte muy notable para despertar la interioridad ya que ponen en movimiento el pensamiento y la disponibilidad inventiva; dan sentido a la vida para soñarla, pensarla; transforman lo extraño, lo inquietante en familiar y, lo familiar en sorprendente; posibilitan conjugar los diferentes universos culturales de los que vive cada uno/a y, además, promueven inéditas experiencias de compartir insertándose cada uno/a al mismo tiempo, en la continuidad del legado de transmisión cultural de su comunidad (Bereciartua, 2023).

Así también, estaremos de acuerdo que nunca ha sido fácil ser niño, niña y mucho menos bebé. Cada época ha tenido sus propios desafíos, sus batallas internas entre excesos y carencias. Sin embargo, la actual, marcada por profundas inequidades, parece haber intensificado los problemas que los bebés y los pequeños enfrentan. Hoy vivimos en un mundo globalizado en el que, a pesar de los avances en tecnología y comunicación, persisten y se agravan, las brechas de desigualdad social, económica y educativa. Y, en este escenario, bebés, niñas y niños son los más vulnerables; para muchos/as, la luna es un real, solo un astro esférico despojado de magia y poesía; esta luna no abriga, no consuela, no acompaña. Tal como se plantea en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Unicef, 2006, p.3) “No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana”. En este contexto, para muchos chicos/as, quizás, la problemática de aprendizaje escolar sea, entre otros derechos vulnerados, la falta inicial de nutrición emocional, lingüística y cognitiva tan necesarias para ampliar sus oportunidades a fin de que alcancen su pleno potencial. Ni más

ni menos, la cultura que parece tan natural como una “segunda piel” cuando se la posee y que permite aprender “sin darnos cuenta” pero cuya carencia resulta tan difícil de subsanar, cuando no se ha recibido.

## En un tiempo hoy, el desafío, el atrevimiento de “pedir descolgar la luna”

*¿Se puede ser educador sin valentía, sin el atrevimiento necesario para mirar con ojos de niños y pedir la luna? ¿Cómo educar sin sorprenderse? ¿Sin añorar lo imposible e imaginar su posibilidad?*  
Carina Rattero, 2009, p.183

Tal como lo expresa Gastón Bachelard (2011):

Un exceso de infancia es un germen de poema. Nos burlaríamos de un padre que por amor a su hijo fuese a “descolgar la luna”. Pero el poeta no retrocede ante ese gesto cósmico. Sabe, en su ardiente memoria, que se trata de un gesto de infancia. El niño sabe bien que la luna, ese gran pájaro rubio, tiene su nido en alguna parte del bosque. Así, las imágenes de la infancia, las que un niño ha podido crear, las que un poeta nos dice que un niño ha creado, son para nosotros manifestaciones de la infancia permanente (p.152).

Como bien señala Gisela Untoiglich (2005) “la escuela suele ser una vidriera con lente de aumento, donde por lo general se muestra gran parte de las problemáticas de la infancia” (p.8). En este punto, coincidiremos que para muchos docentes y profesionales de la salud la posibilidad de intentar “descolgar la luna” suele resultar, en demasiados casos casi, un imposible. Es más, la apreciación en referencia a niños/as acerca de “no sé si me está escuchando pareciera que está en la luna”, “siento que está en otra parte como si estuviera en la luna” lejos de pensarse poético, se lo piensa extraño, distante con la urgencia de buscar una respuesta biologicista que dé solución a lo que no puede, le falta o no alcanza.

Si bien la difusión de los datos que Untoiglich presenta, data de 2005, pasados veinte años, el paradigma patologizante en la infancia, lamentablemente, continúa vigente:

(...)se establece que habría 250.000 niños en Argentina con una enfermedad neurológica llamada déficit atencional y que éste sería el motivo más frecuente de repitencia en la escuela (...) Uno de los mayores peligros que encontramos a partir de la divulgación de este tipo de estadísticas, es que antes teníamos 250.000 niños inquietos, desatentos, impulsivos o movedizos que nos hacían cuestionar qué estaba sucediendo con la institución escolar, las familias y las crisis sociales, y ahora pasamos a tener 250.000 ADD que debemos medicar (2005, pp. 10-11).

Es más, hoy en día, en una sociedad cada vez más acelerada, se tolera poco el movimiento de los niños/as. En este punto:

Bernard Golse (1993), plantea, tomando las enseñanzas de G. Canguilhem, que lo que aparece como patológico en un niño en una época sería quizás considerado como normal en otra y no solamente porque la normalidad no puede ser más que estadística sino fundamentalmente, porque la tolerancia de una sociedad al funcionamiento de los niños se funda sobre criterios educativos variables y sobre una representación de la infancia que depende de ese momento histórico (...) Golse se pregunta si los niños a los que "diagnosticamos" como "hiperquinéticos" no serán los hombres que puedan adaptarse a la sociedad del futuro (con conexiones múltiples y variables (en Janin, 2005, p.97).

Así también, a esta etiqueta ADD cuyas siglas corresponde al nombre que ha recibido en inglés *Attentional Deficit Disorder*, se han sumado *Attentional Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD), *Trastorno Generalizado del Desarrollo* (TGD), *Trastorno del Espectro Autista* (TEA), *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEL) y sigue la lista. Siglas que, al decir de José Kremenchuzky (2009) cargan al niño/a con diagnósticos que hablan de pronósticos muy difíciles de esquivar. "Cuando todo está por hacerse, los brazos se bajan y los profesionales no se implican, clausurándose los caminos que deben transitarse para buscar un entramado original" (p.16).

En este bajar los brazos de algunos padres, docentes, profesionales, al decir de Alfredo Jerusalinsky (2005) nada resulta más práctico que atribuir un gran conjunto de síntomas a un trastorno, una patología "para cuya cura ya, anticipadamente, se cuenta —supuestamente— con el medicamento apropiado" (p.78) y, por ende, con la solución al problema.

Desde esta perspectiva, la psicopatología infantil tiene características singulares y no puede ser pensada de acuerdo con los parámetros de la psicopatología adulta. En palabras de Beatriz Janin (2005, p.102), "fundamentalmente, estamos frente a un psiquismo en estructuración, en el que los funcionamientos no están todavía rigidizados, ni totalmente establecidos, en tanto la infancia, es fundamentalmente, devenir y cambio".

De manera que, para algunos/as docentes y profesionales de la salud pensar en tener confianza en estos niños y niñas cuyos destinos suelen estar avalados por los recién mencionados diagnósticos/etiquetas con indicadores que revelan déficit, carencia, fracaso, "descolgar la luna" resulta inalcanzable. Sin embargo, es de esperar que, para muchos, la posibilidad de un "quizás" a la certeza diagnóstica que da a pensar lo "por-venir", lo que no se espera, la posibilidad ¿quién sabe?, ¿quién lo sabe? (Larrosa, 2001) brinde la oportunidad de habilitarnos a la apuesta a ese imposible e intentar "pedir la luna" si un niño/a, si un alumno/a lo requiere.

## Referencias bibliográficas

- CABREJO PARRA, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *NUEVAS HOJAS DE LECTURA*, 3. Artículo tomado de ACCES. [https://www.cobdc.net/12JCD/wpcontent/materials/SALA\\_E/CABREJO\\_lectura\\_comienza.pdf](https://www.cobdc.net/12JCD/wpcontent/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf)
- BACHELARD, G. (2011). *La poética de la ensoñación*. Fondo de Cultura Económica.
- BAGGIO, M. (2004). *Luna lanar*. <https://www.youtube.com/watch?v=AhAlqZAI3Xo>
- BERECIARTUA, G. (2023). "Leer" en la primera infancia. Atribuir sentido, entre-dos. En Gloria Bereciartua, Cristina Ronchese y Analía Salsa (editoras) *Comunicación, lenguaje e infancias. Aportes desde diversas disciplinas*. Laborde Editor.
- DEVETACH, L. (2012). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Comunicarte.
- FLEITAS, M. (2003) La luna y el río. En *Risas de la Tierra* <https://www.youtube.com/watch?v=XDvSm5hc7vg>
- GARCÍA LORCA, F. (2024). Romance de la luna luna. En Federico García Lorca *Romancero Gitano*. Alma.
- GIACOBONE, A. (2019). El derecho de hacerse escuchar desde temprano. Musicalidad primordial, motivo y emancipación. En Miguel Ángel Tollo (comp.) *Escuchar las infancias. Alojjar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos*. Novedades Educativas.
- JANIN, B. (2005). ¿Se puede encuadrar el sufrimiento? En Gisela Untoiglich (coord.) *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. Inteligencia, un debate desde la complejidad. Documento sobre ADD/ADHD*. Novedades Educativas.
- JERUSALINSKY, A. (2005). Gotitas y comprimidos para niños sin historia. Una psicopatología post-moderna para la infancia. En Gisela Untoiglich (coord.) *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. Inteligencia, un debate desde la complejidad. Documento sobre ADD/ADHD*. Novedades Educativas.
- KREMENCHUZKY, J.R. (Comp.) (2009). *El desarrollo del cachorro humano. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina*. Novedades Educativas.
- LARROSA, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana*. Ediciones Novedades Educativas.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (comp.) (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Editorial. Laertes.
- LEVÍN, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica*. Lugar Editorial.

- LÓPEZ, M. E. (2010). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Lugar Editorial.
- (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Lugar Editorial.
- MONTES, G. (2001). *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*. Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- RATTERO, C. (2009). La pedagogía por inventar. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. HomoSapiens Ediciones.
- REYES, Y. (2010). ¿Dónde está la literatura en la vida de un lector? En María Emilia López (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Lugar Editorial.
- (2019). *La poética de la infancia*. Comunicarte.
- RIVERA, I, (2016). *A las palabras, ¿se las lleva el viento?* En <https://www.youtube.com/watch?v=eo3iH9YQMvY>
- ROBERTS, C., VARSKY, L. y otros (2017). *Nidos que arrullan. Nanas, cantos y arrullos de América Latina*. Ojoreja.
- SABINES, J. (2008). La luna. En *Otros Poemas Suelos, 1973-1994*. Recogido Antología Poética. Fondo de Cultura Económica de España. La luna - Poemas de Jaime Sabines <http://www.poemas-del-alma.com/la-luna.htm#ixzz2eOwKbzZw>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.
- UNTOIGLICH, G. (2005). ¿Nuevos diagnósticos? En busca de la subjetividad perdida. En Gisela Untoiglich (coord.) *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. Inteligencia, un debate desde la complejidad. Documento sobre ADD/ADHD*. Novedades Educativas.
- (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Novedades Educativas.

# Políticas lingüísticas en contextos de diversidad sociocultural: aportes para pensar la alfabetización

**Dra. Ana Carolina Hecht**

## Introducción

En el contexto de la Argentina, donde coexisten múltiples lenguas en contacto —como las lenguas indígenas (qom, wichí, guaraní, mapuche, entre otras), las lenguas migrantes (portugués, quechua, chino, wolof, árabe, entre otras), la lengua de señas y las distintas variedades del español—, resulta fundamental comprender las dinámicas sociolingüísticas que atraviesan nuestras comunidades educativas. Esta heterogeneidad no debe entenderse como una dificultad a superar, sino como una riqueza lingüística y cultural que puede y debe ser integrada activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diseñar estrategias de alfabetización que respeten y potencien las identidades lingüísticas y culturales de los/as estudiantes implica desnaturalizar la mirada monolingüe y homogeneizadora que muchas veces subyace en la escuela. Es necesario cuestionar la idea de que todos/as los/as alumnos/as llegan al aula con las mismas competencias lingüísticas o con el español como lengua materna, y reconocer en cambio la diversidad de trayectorias lingüísticas y comunicativas presentes en todas las aulas de las escuelas argentinas.

Por consiguiente, se vuelve imprescindible definir una base teórica sólida que nos permita comprender el lugar que ocupan las lenguas en la construcción de subjetividades, en los vínculos sociales y en iguales oportunidades de aprendizaje. Así, al momento de realizar un diagnóstico sociolingüístico de nuestra aula, escuela o jurisdicción, estaremos en mejores condiciones de hacerlo de manera efectiva, reconociendo las necesidades, trayectorias y derechos lingüísticos de todos/as los/as estudiantes.

Sólo a partir de un trabajo situado y reflexivo podremos diseñar propuestas pedagógicas que realmente promuevan una educación inclusiva, equitativa y de calidad para las infancias en nuestras instituciones escolares. Con ese fin, el propósito de este capítulo es brindar herramientas para pensar a la alfabetización en el marco de las políticas lingüísticas relativas a contextos de diversidad sociocultural. Esto implica comprender que enseñar a leer y escribir no es un proceso neutro ni universal, sino que está atravesado por relaciones de poder, por decisiones políticas y por las condiciones sociolingüísticas concretas en las que viven las personas. Por lo tanto, es fundamental definir cómo se entiende a las políticas lingüísticas, ya que en los contextos de diversidad lingüística la selección de una lengua sobre otras para la alfabetización puede devenir en la invisibilización o incluso prohibición de las otras lenguas. Y, en consecuencia, se reproducen las desigualdades y se excluye a los hablantes de lenguas no hegemónicas de los beneficios del acceso pleno a la educación.

## ¿Qué es la política lingüística?

Las políticas lingüísticas abarcan el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas estatales relativas a las lenguas, y están dirigidas a modificar los comportamientos lingüísticos de la población. Es decir, las políticas lingüísticas se refieren al conjunto de decisiones adoptadas, generalmente por el Estado, sobre el uso público de las lenguas y su enseñanza en determinados espacios formales.

Estas políticas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística (Calvet, 1997; Bein, 2010). Esto incluye, por ejemplo, fijar las lenguas oficiales de un país, decidir qué lenguas serán utilizadas en los contextos de educación formal y determinar qué lenguas se usarán en los medios de comunicación (Bein 2017).

Las políticas lingüísticas surgen en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso. Tanto Hamel (1993) como Calvet (1997) distinguen dos áreas en la política del lenguaje, una “externa” que refiere al papel de cada lengua, sus usos y funciones en un contexto multilingüe; y una “interna” que analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la estandarización y la elaboración de alfabetos y vocabularios (Hamel, 1993). Respecto de la primera, en escenarios plurilingües se realizan acciones sobre el estatus lingüístico, donde se promueve, desprestigia u homologa a las diferentes lenguas, administrando sus estatus y funciones (Calvet, 1997). Respecto de la segunda, las políticas lingüísticas cuando se proponen intervenir sobre la forma de la lengua pueden tener objetivos como la fijación de la escritura, las luchas contra los préstamos lingüísticos, la estandarización, etcétera.

Ahora bien, traslademos estas conceptualizaciones acerca de las políticas lingüísticas al contexto regional. En América Latina casi exclusivamente se entiende por políticas del lenguaje a las intervenciones estatales dirigidas a la población indígena y ligadas a las políticas educativas. En coincidencia con Hamel (1993) y Sichra (2015), creemos que se trata de acciones deliberadas de instituciones gubernamentales para y con las lenguas indígenas, sin contemplar a la población hispano o luso parlante monolingüe. Es decir, se piensan acciones para situar a las lenguas indígenas en espacios ocupados y definidos por el Estado, para que compartan con el español o el portugués usos y funciones. Complementariamente, la política lingüística hacia las lenguas indígenas ha estado de manera central guiada por el objetivo de escriturización de dichas lenguas (Sichra, 2003) para su uso en el espacio escolar.<sup>1</sup>

## Diferenciación entre políticas lingüísticas y planificación lingüística

Para entender los aspectos que diferencian el concepto de política lingüística del de planificación lingüística tomemos las palabras de Calvet (1997), en donde postula que, frente a una situación de lenguas en contacto, los países toman decisiones en materia de política y de planificación lingüística. Básicamente, existe una situación inicial (S1) que se considera no satisfactoria y se propone alcanzar una situación ideal (S2), que sería la meta de la intervención. La definición de las diferencias entre S1 y S2 constituye el campo de intervención de la política lingüística, y el problema de saber cómo pasar de S1 a S2 es el dominio de la planificación lingüística (Calvet, 1997).

La planificación lingüística es un instrumento de la política del lenguaje, una disciplina aplicada con una actividad práctica y con un estatus teórico diferente a la política lingüística. En la planificación lingüística, la intervención del Estado puede ser incitativa o imperativa (Acuña, 2003). En el primer caso se espera la adhesión voluntaria de los distintos sectores, mientras que en el segundo caso se hará obligatoria la aplicación de determinadas medidas. Por supuesto esta diferencia de intervención va a obtener diferentes resultados según cuál sea la lengua sobre la que se está interviniendo. Como puede suponerse, no hay ninguna posibilidad de llevar adelante una política lingüística si no es desde el Estado, ya que es necesario poner a su servicio la infraestructura oficial que tiene competencia con esa área: escuelas, academias, instituciones de formación de docentes, periodistas, locutores, etc. Por consiguiente, es claro que la política lingüística debe entonces planificarse (Acuña, 2003).

---

1. Este tema es sumamente complejo y contiene muchas aristas que no podrán ser profundizadas en este capítulo por lo que recomendamos consultar a Hecht (2019), Sichra (2003) y Moya (2012), entre otros.

Ahora bien, es necesario planificar sobre qué niveles se intervendrá sobre la/s lengua/s. Por eso, está la distinción entre la planificación del estatus y la planificación del corpus; aunque son dos conceptos relacionados, ya que el segundo está subordinado al primero (Calvet, 1997).

Por planificación del corpus se entienden las intervenciones en la forma de la lengua, en el léxico, la gramática y la ortografía (creación de una escritura, ortografía, diccionarios, surgimiento de nuevas palabras, estandarización, modificación de formas existentes, cambio del vocabulario de una lengua). La planificación de corpus remite a las acciones programadas para actuar sobre la lengua en sí misma a nivel intralingüístico, o sea, se realizan acciones sobre la lengua en sí misma con el objetivo de cambiar su estatus social (Sichra, 2003).

La planificación del estatus se refiere a las intervenciones en las funciones sociales de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas (asignarles a las lenguas o variedades lingüísticas funciones determinadas, como promoverlas a la función de lengua oficial o introducirlas en la escuela como lengua de enseñanza). La planificación del estatus se refiere al lugar social que se le desea dar a una lengua o conjunto de lenguas en el marco de un determinado territorio.

A partir de lo consignado, es fundamental comprender que alfabetizar en contextos plurilingües requiere de políticas lingüísticas inclusivas y de planificaciones pedagógicas sensibles a las realidades sociolingüísticas locales. El lugar que se le asigna a las distintas lenguas en ese proceso no es menor, ya que conlleva implicancias concretas para los/as hablantes y sus derechos. La alfabetización puede constituirse en una herramienta poderosa de transformación social y de restitución de derechos lingüísticos, siempre que esté respaldada por políticas y planificaciones que reconozcan, respeten y promuevan la diversidad lingüística y cultural de los pueblos. Por ello, reflexionar críticamente sobre el estatus que se otorga a cada lengua en las decisiones lingüísticas resulta un aspecto central e ineludible.

## **Análisis de la legislación de Argentina en el campo de las lenguas y la educación**

Los Estados encomendaron la política lingüística al ámbito educativo; por lo tanto, la planificación lingüística se materializó a través de la escolaridad (Sichra, 2003 y 2015). En concordancia con López (1988) creemos que la política lingüística está en íntima asociación con la planificación educativa, ya que a través de esta se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas que coexisten en un Estado.

Ahora bien, traslademos estas reflexiones para presentar algunos puntos de la política y planificación lingüística en Argentina, considerando la relación entre las lenguas indígenas y las políticas educativas.<sup>2</sup> Argentina se caracteriza por su diversidad étnica y lingüística; por ello, para ejemplificar el estrecho lazo entre planificación de las lenguas indígenas y políticas educativas, vamos a realizar un mapeo histórico acerca de las intervenciones escolares sobre las lenguas. Al respecto, se delinean tres grandes momentos que no son exclusivos para Argentina, sino que también se han registrado para otros contextos de la región latinoamericana. En un principio, a las lenguas indígenas se las veía como obstáculos para eliminar a través de su negación en las políticas de “castellanización”; luego se pasó a incluirlas curricularmente, aunque en lugares devaluados y subalternos; hasta, por último, pensarlas como un baluarte patrimonial. Cada una de estas tres instancias puede asociarse a distinta legislación y prácticas específicas que intervienen sobre las lenguas en el espacio de las aulas. A continuación, en los siguientes tres subapartados vamos a presentar muy someramente estos momentos<sup>3</sup>.

## La lengua indígena como un escollo en la escolarización

Durante el siglo XIX, se marginó y discriminó cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas, se los trató como “estigmas sociales” y, en consecuencia, se los llevó al ocultamiento y negación de su propia identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el genocidio indígena.

La Ley de Educación N.º 1420 del año 1884 impulsaba la enseñanza común y obligatoria en español, buscando la unificación lingüística y cultural. Esta ley invisibilizó a las lenguas indígenas, relegándolas a la esfera doméstica y promoviendo la asimilación al modelo dominante. Las políticas educativas se enfocaron en la alfabetización en español y el ocultamiento de la diversidad lingüística y cultural.

Durante el siglo XIX y buena parte del XX, las lenguas indígenas se consideraban obstáculos para el progreso y fueron postergadas a las esferas domésticas y comunitarias. Sin embargo, las misiones religiosas, especialmente las evangélicas, promovieron la alfabetización en lenguas indígenas para la evangelización, creando

2. Para ampliar estas reflexiones invitamos a los/as lectores/as a escuchar el Podcast “Interculturalidad y Formación Docente” sobre diversidad lingüística en Argentina y la escuela frente a las diferentes lenguas: <https://youtu.be/G1OH8kcs8Jg?si=IGrOKqZoqyAwh0zW>

3. Estos momentos están descritos en base a un artículo previo, por lo tanto, para ampliar acerca de este tema se puede consultar Hecht (2019).

espacios educativos no formales donde estas lenguas eran enseñadas (cf. Enriz, García Palacios y Hecht, 2017).

## La lengua indígena como un puente

Con el regreso de la democracia en 1983, se reconocieron derechos específicos para las poblaciones indígenas, incluyendo la Educación Intercultural Bilingüe. La Ley de Educación N.º 1420 fue reemplazada por la Ley Federal de Educación N.º 24195 en el año 1993, lo que apuntaló el proceso de transformación educativa neoliberal llevado a cabo durante la década de los noventa en Argentina y en toda la región.

La Ley Federal de Educación, desde el paradigma de la focalización en políticas públicas, propició la compensación de las diferencias, reconociendo el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y sus lenguas como instrumentos de integración. Si bien estas políticas —a diferencia de las políticas previas— dan lugar a problematizar la diversidad étnica, se producen en el marco de modelos compensatorios en los cuales “lo diferente” se concibe como algo que debe ser subsanado para acceder al modelo hegemónico. Así, contradictoriamente, las lenguas indígenas que han sido consideradas como un problema para la escolarización de los indígenas encuentran en la educación bilingüe un intento de solución a la misma deficiente escolarización.

Bajo este paradigma educativo neoliberal surgen los primeros modelos oficiales de Educación Intercultural Bilingüe como una política focalizada. Es decir, como una política centrada en atender las demandas específicas de ciertos grupos, en este caso los pueblos indígenas. Esta nueva propuesta educativa para la población indígena cuestionó aspectos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los modelos educativos asimilacionistas. Sin embargo, en su aplicación, la Educación Intercultural Bilingüe quedó reducida a los programas de políticas educativas compensatorias.

En estos diseños escolares iniciales de Educación Intercultural Bilingüe, las lenguas indígenas funcionaron en la escuela como una suerte de “puente entre dos culturas”. Se partía del supuesto de que los/as niños/as indígenas tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que eso conducía al “fracaso escolar” e impedía su exitosa alfabetización. En la Educación Intercultural Bilingüe de ese tiempo no existía una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debía ser la lengua indígena, o si debían aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda o si la alfabetización debía ser bilingüe. No obstante, en la dinámica áulica surge una figura clave: el/la maestro/a indígena, es decir los encargados de la

enseñanza de la lengua indígena y de trabajar en “pareja pedagógica” con los tradicionales docentes no indígenas.

## **La lengua indígena como un emblema**

La Educación Intercultural Bilingüe fue institucionalizada como una modalidad del sistema educativo con la Ley de Educación Nacional N.º 26206 del año 2006. Esta ley deroga a la Ley Federal de Educación y propone a la educación como un derecho social y destaca la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas, aunque enfrenta desafíos en su implementación y efectividad.

Para la gestión de la diversidad lingüística esta ley propone, por un lado, el desarrollo de competencias lingüísticas orales y escritas en lengua española y la comprensión y expresión en una lengua extranjera. Por otro lado, para las lenguas e identidades de los pueblos originarios se incorpora a la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo para los niveles inicial, primario y secundario.

A pesar de los avances, las lenguas indígenas en Argentina enfrentan una situación sociolingüística diversa y desafiante. Muchas lenguas están en peligro debido a factores como la migración, las crisis económicas y las actitudes discriminatorias hacia los pueblos indígenas. La Educación Intercultural Bilingüe ha logrado visibilizar estas lenguas y ha contribuido a reducir el analfabetismo y la desigualdad, pero aún tiene que luchar para no ser percibida como una política compensatoria, sino más bien como una política de reconocimiento y empoderamiento de las propias comunidades indígenas.

## **A modo de cierre: aportes para pensar la alfabetización**

En este texto se ahondó en los vínculos entre las lenguas, las políticas lingüístico-educativas y las prácticas en las escuelas. De ese modo, logramos resaltar la importancia de la planificación lingüística en la escuela para implementar programas educativos y de alfabetización que respondan a las necesidades y realidades de las distintas comunidades. Por último, hicimos un recorrido por la legislación argentina en este ámbito, viendo cómo se ha ido modificando la inclusión o no de las lenguas indígenas en las escuelas. Ahora bien, cabe reflexionar sobre las diversas situaciones de alfabetización en contextos educativos interculturales y plurilingües de Argentina.

Pensar la alfabetización en clave de política lingüística supone incorporar una mirada crítica y transformadora sobre las prácticas docentes. Se trata de asumir que toda decisión pedagógica —qué materiales se usan, en qué lengua se enseña, cómo se evalúa— implica una toma de posición respecto del estatus de las lenguas y los saberes presentes en el aula. En este marco, la realización de diagnósticos sociolingüísticos participativos, el diseño de propuestas curriculares multilingües, la incorporación de docentes indígenas o hablantes de lenguas migrantes, y la creación de materiales en lenguas originarias y otras lenguas no hegemónicas, son caminos concretos hacia una alfabetización que no reproduzca desigualdades, sino que promueva el derecho a aprender desde las propias lenguas y prácticas culturales.

## Referencias bibliográficas

- ACUÑA, L. (2003). Capítulo II: Plurilingüismo y planificación lingüística. En: *Módulo de capacitación 1. Lengua y escritura* (pp.21-29). Buenos Aires: Programa DIRLI. Recuperado el 11 de julio de 2024 de <https://chacoindigena.net/material-didactico/>
- BEIN, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En: E. Arnoux y R. Bein (comps.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). Buenos Aires: EUDEBA.
- (Ed.) (2017). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Recuperado de <https://linguasur.com.ar/manual-de-legislacion-politico-linguistica-para-docentes/>
- CALVET, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M. y HECHT, A.C. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. En: *Revista Universitas Humanística*, N° 83, 180-205. Disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/18095>
- HAMEL, E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. En: *Iztapalapa* 29, 5-39.
- HECHT, A. C. (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. En: *Pueblos Indígenas y Educación* 66, pp. 49-72. Recuperado el 10 de julio de 2024 de <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9663>
- LÓPEZ, L. E. (1988). *Lengua*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

MOYA, R. (2012). "La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena". En: *Pueblos Indígenas y Educación* 61: 83-136.

SICHTA, I. (2003). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística. En *Seminario Mineduc - UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile* (pp. 1-23). Iquique: Universidad Arturo Prat.

——— (2015). Afirmación cultural y políticas lingüísticas. En *Foro Internacional sobre Políticas Lingüística y Diversidad Cultural*. Cusco, 24 y 25 de marzo de 2015.

## Construcción histórico social del sujeto pedagógico “especial”

**Psi. Stella Maris Perino**

La intención de este trabajo es analizar cómo se fue construyendo una manera de designar o nombrar a las infancias y adolescencias con discapacidad cuando su ingreso y paso por la escolarización comenzaba a ser un imperativo político social y cómo con ese nominar, se fue armando también una imagen de aprendiente como la de ser un sujeto pedagógico “especial”.

He aquí lo llamativo, esta imagen o representación con valor escolar es claramente una construcción que se desplegó y expandió en el campo educativo, pero su origen no fue exclusivamente en ese ámbito, como tampoco fue una construcción vinculada a la conformación de la categoría de infancia que data del Siglo XIX.

La génesis de esta representación de sujeto pedagógico especial, está amalgamada por una parte, al armado social de la identidad y visibilidad de las personas con discapacidad, en lo que podríamos denominar la “historia de la discapacidad”, que concluye con una visión médica y biologicista y en cierto modo darwiniana y etnocéntrica de la misma, recordar el nombre de “mogólico” que fuera asignado por el genetista inglés John Down (1828-1896) a las personas en esta condición por su similitud física con una población esteparia considerada inferior desde la perspectiva europea.

A este conjunto de médicos, provenientes de la Medicina en general y la Psiquiatría en particular, preocupados por dar a la discapacidad el estatuto de objeto de investigación, es válido reconocerles la intención de cura o mejoría a partir de tratamientos específicos de rehabilitación y supuesta recuperación.

Estas definiciones, retomaron los desarrollos teóricos dominantes en cada momento histórico, algunos con nombre y apellido en cuanto a sus autores, otros cuyo origen permanece en el anonimato pero que, al ser transmitidos de generación en generación, conformaron y conforman una manera social de ver y significar la realidad de las personas con discapacidad como una cuestión casi naturalizada.

La imagen de este sujeto pedagógico especial que se fue predefiniendo y conformando en el campo médico, fuera del campo educativo, entró en éste junto al desarrollo y expansión de la denominada Escuela de la Modernidad, donde empezaron a jugar otras figuras reconocidas como vinculadas a la Pedagogía, pero de formación médica como base.

La construcción del sujeto pedagógico especial implicó además del nombrar, la determinación de una localización en el sentido de que “deben estar aquí, deberían escolarizar allá o directamente no escolarizar porque es inútil el intento”, y también la enunciación anticipada de un pronóstico de aprendizaje, del orden de “no van a poder aprender todo, deben aprender otras cosas más prácticas ligadas a la vida cotidiana y doméstica, la formación de hábitos socializantes es lo fundamental”, jugando en estas aseveraciones a futuro un papel importante el concepto de Alfabetización.

Por eso, es posible hablar de historias que se entrecruzan, una en relación con el reconocimiento social de la presencia de las personas con discapacidad y otra, conectada con la viabilidad del ingreso o no a la escolaridad primaria obligatoria.

## Historia de la visibilidad de la discapacidad

La historia, al menos ésta, no es una sucesión lineal de acontecimientos ni una acumulación de elaboraciones progresivas en el sentido de que las más actuales posiciones serían las más avanzadas o las más criteriosas; por el contrario, configura un marco de tensiones y coexistencia de posiciones, algunas altamente antagónicas, generándose un contexto dinámico sobre el cual es importante hacer un análisis reflexivo.

Personas con discapacidad siempre debieron existir, pero su presencia no siempre fue reconocida y enunciada como tal, por eso es posible hablar de un proceso social que, partiendo de su “no visibilidad” generó la producción social de una imagen o representación cambiante en los distintos momentos de esa historia. Esta construcción se dio precisamente en el entramado de relaciones de una comunidad, que fue y va encontrando formas de nominar a ese otro distinto, le asigna lugares reales y simbólicos de existencia y determina modos de sobrevivencia.

A manera de recorte, podemos señalar tres hitos históricos emblemáticos por la actitud social hegemónica que representan. Ellos son, el Tabor y el Taigheto, en la antigüedad, la aniquilación y la eliminación como destino fatídico; la Nave de los locos, en el medioevo, el otro maléfico, el pecado y la expiación y el Asilo de la Modernidad, piedad, cuidado y temor.

El Monte Tabor y el Taigheto en la antigüedad greco-romana eran los lugares geográficos desde donde se los arrojaba al vacío, en un claro ejemplo de elimina-

ción de los bebés cuyas marcas orgánicas anticipaban que no iban a responder al ideal guerrero de esos pueblos imperiales. Es paradójicamente al mismo tiempo, el comienzo de una forma de visibilidad, ya que para eliminarlos primero había que verlos y reconocerlos en su condición.

El Tabor y el Taigheto, como íconos de la muerte, la aniquilación de toda posibilidad de redención y la eliminación fue también el comienzo de las primeras nominaciones. Así, el término “idiota” es un legado de los griegos, lo usaban para referirse a quienes no podían participar del ágora, la asamblea ciudadana símbolo de la democracia, porque no podían “darse a entender.”

El término “imbécil” era usado por los romanos para referirse a aquellas personas que no podían participar de la guerra y limitaban su existencia a la vida doméstica, sin interactuar o comunicarse con los demás. Tanto en la imbecilidad como en la idiocia, el encierro, el aislamiento y la no comunicación aparecían como características; cabe aquí una reflexión, sobrevivientes del Tabor/ Taigheto, pero no sobrevivientes de una condena social.

El Medioevo, período histórico comprendido entre el año 476 y 1472, año del descubrimiento de América, instauro el oscurantismo en relación con los posibles avances científicos e impone una interpretación mítico-religiosa de los acontecimientos naturales y sociales, muchos de los cuales persisten, *aggiornados* en la actualidad.

La Nave de los locos, emblemático símbolo medieval inmortalizado en una obra pictórica de El Bosco (1480-1500) y que para algunos historiadores no fue de existencia real ya que podría tratarse de un poema que Sebastián Brand publicara en 1484 en dialecto estrasburgués; relata el viaje de un barco que navegaba por los ríos de Renania y los canales flamencos, con ciento once personas a bordo de distinta extracción social que encarnan cada uno de los siete pecados capitales de la tradición católica. Es un viaje de locos o un viaje hacia la locura, las interpretaciones pueden ser varias, pero la intención es única, aislar, no como se hacía en la antigüedad con la lepra para evitar el contagio, sino aislar para evitar la provocación y la incitación al pecado.

Subido al palo mayor de esta nave, se destaca la figura de un hombrecito vestido con una chaqueta cortada en jirones, que lleva un báculo y una bolsita atada a la cintura; representa la locura, es el loco. Su “cabeza está hueca”, vacía de ideas, por eso debía llevar lo que en realidad era la vejiga de un animal, llena de piedras que el “loco” debía agitar cuando bajaba a tierra para la provisión de agua y alimentos, algo similar a la campanilla del leproso que debía sonar anticipando el desplazamiento de este conjunto de personas separadas del colectivo social. Su cabeza “es hueca”, está vacía y no tiene ideas, sólo jirones como los de su casaca.

La discapacidad y la locura eran entendidas como un castigo divino ante una falta cometida, la de haber cometido un pecado capital y debía ser reparada con la expulsión o alejamiento de los circuitos sociales. En el alejar y separar estaba la reparación y la expiación del pecado, pero era también una forma de proteger al conjunto social para no caer en la tentación.

El pecado condenable pudo haber sido cometido por esa persona, por un progenitor o una generación anterior, conformándose así una idea de “la herencia” como causante del daño actual.

Los mecanismos de estigmatización pueden tener un origen posible en este medioevo. El estigma es una marca o característica visible que se instituye en el ordenador de la relación de ese sujeto con los demás. Esta marca lo coloca por fuera de lo común, de lo deseable o esperable como estereotipo estético para esa comunidad, lo descoloca de ese conjunto social y su presencia, como representación de lo no deseado buscará ser esquivada.

Justamente, del medioevo llegan expresiones y afirmaciones que hoy circulan como “dichos populares” o pertenecientes al saber popular y ciertas actitudes hegemónicas, que no necesitan ser explicadas en su alcance o significado, tales como “cabeza hueca” y “lo que natura no da, Salamanca no presta.”

El Asilo Moderno, en realidad, surgió en a fines del medioevo, vinculado generalmente a organizaciones religiosas, como refugio y asistencia ante el aumento del número de personas con discapacidad, debido a las invasiones de otros pueblos y a las secuelas de las cruzadas y pestes. El asilo que retoma el principio del aislamiento y reclusión generaba un desplazamiento del temor al contagio y a la incitación a pecar del momento anterior, a actitudes de caridad, ya que es en la caridad donde aparece la promesa de redención y liberación del pecado. Así, el otro deja de ser el objeto rechazado y pasa a ser, el objeto de cuidados, mientras se mantenga su condición de aislamiento.

La discapacidad es así rescatada del oscurantismo medieval y empieza a ser reconocida como una preocupación científico y social recién a fines del Siglo XVIII y comienzos del SXIX, con el trabajo de los denominados médicos asilistas, justamente por propugnar hacer del asilo un destino institucional más humanitario y caritativo. El asilo que se propugnaba era el de una estructura semifamiliar, con una libertad interior tutelada. Los allí internados adquirirían el estatuto de enfermos a quienes debía cuidarse y curarse y por eso se habilitaban mayoritariamente en el espacio de hospitales y conventos.

La tarea de los médicos adherentes a esta forma de institucionalización se complementó con el posterior trabajo de los llamados “médicos higienistas”, movimiento que se inicia a partir de la obra de Johann Peter Krank (Baden / Alemania 1745-1821), “La miseria del pueblo, madre de todos los males”(Viena, 1790).

El higienismo dio una nueva interpretación al concepto de *herencia*, significó de otra manera las condiciones de crianza, especialmente en relación con los contextos de pobreza y promiscuidad y generó políticas de prevención e higiene social. La denominada Escuela de los Estados Modernos tuvo muy en cuenta estas prescripciones traducidas en ciertas prácticas como la organización de las aulas, prácticas deportivas con actividades diferenciadas para niñas y varones, entre otras decisiones pedagógicas y administrativas.

La figura del médico, especialmente el médico psiquiatra adquirió gran relevancia por sobre las otras disciplinas, la historia nos recuerda ciertos nombres como los de Jean Dominique Esquirol (1772-1840), Jean Itard (1774-1838), Philip Pinel (1745-1826) y Édouard Séguin (1812- 1880).

Estos médicos, la mayoría de origen francés, pertenecientes justamente al campo de la Psiquiatría y adherentes a una Epistemología Positivista basada en la observación fueron quienes intentaron describir síntomas, definir estructuras, precisar etiologías, organizar tablas y categorías nosografías y formular pronósticos de evolución o deterioro.

El nombre de Itard es asociado en su trascendencia al de “Víctor, el salvaje de Aveyron”, en referencia al adolescente que, en el año 1797 apareció en la región de referencia. La opinión de Pinel era que “el muchacho sufría de un idiotismo incurable”, mientras que Itard contraargumentó que “la situación de abandono a la que había sido sometido lo había llevado a ese estado, por lo tanto, un proceso educativo podría tal vez reinsertarlo en el mundo de los hombres”. Comenzó así a instalarse el debate de “cuánto de naturaleza y cuánto de cultura.”

Víctor es derivado a un Instituto para Sordomudos de París que dirigía precisamente Itard para ser “desmutizado”; logra aprender algunas palabras, pero no llegó a hablar. En estas intervenciones de Itard puede reconocerse los antecedentes o el comienzo de lo que hoy denominamos la Educación Especial; Itard también es reconocido como un precursor de la especialidad de otorrinolaringología.

Philip Pinel, por su parte, tiene una doble trascendencia en la historia, por un lado, la de ser “quien les quitó las grillas a los locos” iniciando un arduo trabajo científico de separar la locura y la discapacidad de la delincuencia y reclamando para cada una de estas entidades, un trato más humanitario y moralista, para lo cual promovió una profunda reforma de los asilos. Hay una obra pictórica de Charles Mueller (Francia, 1815 -1892) que representa precisamente a Pinel ordenando quitar las cadenas a los internos del Hospital de Bicetre y que ilustra acerca de las condiciones de existencia de ese momento.

Pinel es considerado también como quien sienta las bases de la Psiquiatría Moderna por su clasificación rigurosa de los pacientes y por su planteo de un “tratamiento

moral”, una terapia basada en la conversación, el contacto cercano y amistoso con el paciente y la propuesta de actividades significativas. Dio importancia a la familia y al entorno, también a la herencia, por eso se lo considera como parte del movimiento de médicos higienistas.

La discapacidad adquirió identidad y fue entendida como una cuestión médica, planteada estrictamente en términos de salud y enfermedad, generando en torno a sí las actitudes antagónicas ya mencionadas., de cuidado y protección al mismo tiempo que, de aislamiento y reclusión.

La permanencia en estos circuitos de cuidado y separación, llevó por una parte a que la comunidad científica del momento, avanzara en la descripción ético y fenomenológica de los distintos cuadros que se comenzaban a describir y por otro, comenzaran a formularse recomendaciones, sugerencias, modificaciones en la prácticas de cuidado y es aquí, en esta conjunción, donde es posible encontrar el origen y los primeros movimientos en lo que después se conoció como la Pedagogía Especial, aunque una de las nominaciones originarias fue “diferencial”. Séguin, alumno de Itard, crea en 1839 la primera escuela dedicada a la educación de los “retardados.”

## **Historia del pasaje del saber Médico al saber de la Pedagogía**

La preocupación por encontrar una relación entre los diagnósticos y los pronósticos de recuperación comenzaron a instalarse especialmente en aquellos países que comenzaron a promover una educación primaria obligatoria. Esta preocupación fue precisamente la que llevó al gobierno francés a tratar de ver o anticipar los posibles desvíos en la evolución infantil, para intentar acciones o intervenciones precoces que mitigaran las consecuencias del riesgo.

Es por eso por lo que en el año. 1904 se le encargó a Alfred Binet (Francia 1857-1911), director del laboratorio de Psicología Experimental de París, que desarrollara una prueba para identificar a los alumnos/as que tenían o podían tener dificultades para aprender o que necesitaban o necesitarían una ayuda especial. Binet se tituló como abogado, pero había cursado parte de la carrera de Medicina en París y se había inclinado por la Psicología Experimental.

Alfred Binet preparó “pruebas” para escolares entre 3 y 15 años, a las que llamó “pruebas de Inteligencia”; ya que consideró que no se podía evaluar la inteligencia midiendo atributos físicos, sino que, se debía proponer una serie de tareas que exigían habilidades de comprensión, vocabulario, razonamiento aritmético, razonamiento lógico más allá de la información, atención, memoria

y motricidad. Introdujo el concepto de Edad Mental y Cociente Intelectual, conceptos aún vigentes ya que la última revisión de sus pruebas fue en el año 2003. Binet es considerado, si bien no el iniciador, un gran promotor de la Psicometría.

Binet consideraba que los valores de la inteligencia podían modificarse, a partir de un trabajo sistemático, por eso el uso periódico de las evaluaciones psicométricas a partir del uso de *tests*, nombre dado a las escalas y pruebas estandarizadas, para verificar los logros y el énfasis por ubicar a quienes se desviaban de los parámetros de la normalidad, en entornos educativos apropiados según las determinaciones psicométricas de sus capacidades.

Binet quería y así lo expresó, que quienes tenían su capacidad intelectual con valores inferiores a la normalidad, fueran a una educación especializada y que no se los institucionalizara. Binet es una figura bisagra en este movimiento de pasaje de la Psiquiatría a la Pedagogía.

El intento de armar secuencias, series de actividades, gradaciones de ejercicios a cumplir en la búsqueda de una posible recuperación o curación, ya que se trataba de “enfermos”, llevó a una sistematización de las acciones que se consideraban como válidas o habilitantes, siguiendo el modelo médico de la rehabilitación física. Comenzó a configurarse una verdadera Pedagogía Enmendativa o de Recuperación en relación las funciones deterioradas o no evolucionadas, medidas y evaluadas desde la rigurosa aplicación de los tests y baremos psicométricos, como la atención, memoria, motricidad, conciencia fonética, comprensión verbal entre otras. He aquí la génesis de la posterior Pedagogía Diferencial.

La tarea fue originariamente llevada a cabo por médicos, algunos de los cuales trascienden en el reconocimiento social justamente por esta labor pedagógica. Podemos mencionar a María Montessori (Italia 1870- 1952) y Ovide Decroly (Bélgica 1871-1932), ambos son identificados como insignes pedagogos, pero María Montessori es Psiquiatra de formación base y Ovide Decroly, Médico y Psicólogo.

El sujeto pedagógico especial es, en consecuencia, un armado que se gesta en el marco de paradigmas médicos de diagnóstico, casuística y evolución, y que pasa al campo educativo en el marco del interés de los estados modernos en relación con la escolarización de su población, pero, sin abdicar ni renunciar a su origen.

Esta imagen de sujeto pedagógico especial alcanza su punto máximo en la década del 60 y 70, cuando empieza a ser interpelada a partir de otros autores provenientes del campo de la Psicología y Psicolingüística, como los trabajos de Jean Piaget (Suiza 1896-1980), Barbel Inhelder (Suiza 1913-1997) y Emilia Ferreiro (Argentina 1937-2023).

## El lugar de la alfabetización en este cruce de historias

La Escuela de la Modernidad, fiel a su mandato alfabetizador, paralelamente fue construyendo otra imagen, la del sujeto pedagógico “normal”, aquel que podía aprender a leer y escribir en los tiempos académicos esperables o con variaciones dentro de un marco previsible. Binet, en una de las revisiones de la escala introduce las categorías de “variación normal de la inteligencia” para abarcar estas asincronías temporales.

Aprender a leer y escribir se constituyó en la frontera o límite entre la normalidad y la no normalidad, sin ponerse en cuestionamiento el concepto de alfabetización ni las formas y modos de enseñar a leer y escribir. La prefiguración de los aprendizajes posibles de lograr y su cronología probable configuró la condición de derivación de niños /as a circuitos educativos diferenciados, especiales, de recuperación, paralelos o alternativos de la hoy denominada Escuela Especial.

Los diagnósticos y la predicción de pronósticos, en esta supuesta “Escuela de la Normalidad”, constituyeron y siguen siéndolo aún hoy, un determinante clave para definir ya en la infancia el futuro de una persona con discapacidad, es decir, su localización en la esfera social, los niveles de participación a los que podrá o deberá acceder y los mecanismos de estigmatización de los que será objeto.

La Pedagogía de la Recuperación o la Didáctica Diferencial legaron una serie de postulados, muchos de los cuales permanecen hoy en las prácticas educativas. En un intento de enumeración; hoy es frecuente que se sugiera que, una actividad debe ser desagregada en actividades con un nivel menor de exigencia, de manera tal de llegar, a partir de la ejercitación y repetición a la meta final; que ante la menor dificultad por parte del aprendiente, se debe volver a empezar para así tener una base más segura; que es fundamental atender a preeminencia y persistencia del principio “de lo simple y concreto”; que se debe estimular los logros e inhibir los comportamientos no pertinentes; que es necesario insistir en la estimulación multisensorial y fundamentalmente, que se debe tomar el *currículum* oficial y dividirlo en etapas, de manera tal que la propuesta pueda concretarse en dos o tres años de trabajo arduo y sistemático, ya que no es posible avanzar si la etapa anterior no está cerrada o concluida.

El principio rector de todas las intervenciones es el supuesto “respeto a los tiempos individuales del aprendiente”, de ahí, la metáfora de que el aprendizaje es como el “subir una escalera”, paso a paso, con detenciones y a veces, volviendo atrás para reafirmar logros y para intentar luego, el volver a subir.

Hoy, cuando se intenta hablar de un enfoque más social de la discapacidad, contraponiendo nuevos conceptos, discursos y aportes de otras disciplinas que se advie-

nen al debate, la vigencia de todo ese pasado podrá ser revisado tanto en lo relativo a actitudes, temores y prejuicios.

Los modos de intervención transmitidos de una época a otra podrán dejar de ser naturalizados y deberán ser analizados y criticados, especialmente por parte de quienes tienen responsabilidades profesionales en relación con las personas con discapacidad. Se configurará así una tercera parte de toda esta historia.

## Referencias bibliográficas

- CASTORINA, J. A. (2011). "Problemas filosóficos de la Psicología en Educación Especial." *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.  
<https://www.aacademica.org/000-052/105>
- CUCUZA, R. (2006). *Historia de la educación en debate*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DANEL, P., PÉREZ RAMÍREZ, B.; YARZA DE LOS RÍOS, A. (comp.) (2021). *Quien es el sujeto de la discapacidad. Exploraciones, configuraciones y potencialidades*.  
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura. México.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. Rosario.

# Escribir el final: reflexiones sobre el quehacer en el Taller de Proyecto Final II

**Dra. Regina Cellino**

Dedicado a Mónica Baez por su confianza.

## Introducción

En el segundo cuatrimestre del trayecto de la Especialización en Alfabetización e Inclusión, el Taller de Trabajo Final II se convierte en un espacio de transición, síntesis y desafío. Allí se condensan los saberes adquiridos durante la carrera, las preguntas que cada estudiante ha ido gestando en sus contextos de prácticas o de trabajo y, sobre todo, las dificultades de convertir esas intuiciones en un texto académico.

Es por eso que el Taller de Proyecto Final II ocupa un lugar clave en el recorrido curricular y formativo de la Especialización: no sólo como instancia de acompañamiento técnico en la escritura del trabajo final, sino también como espacio de intercambio, validación y escucha en un momento en que los saberes acumulados durante la cursada deben integrarse en un texto académico coherente y singular.

Desde mi lugar como docente a cargo del taller, he sido testigo —y protagonista— del vértigo que implica escribir un proyecto final: no sólo por la exigencia técnica y epistémica que requiere, sino también por lo que representa simbólicamente como cierre de un recorrido. En este capítulo me propongo compartir algunas reflexiones centradas en los «obstáculos» más frecuentes en la escritura del TIF y en las estrategias que hemos construido colectivamente para atravesarlo.

Este escrito, entonces, busca compartir algunas claves de ese proceso: los desafíos que se presentan en los estudiantes, las estrategias de acompañamiento que se fueron construyendo colectivamente y las particularidades del acto de “escribir el final” como gesto pedagógico, epistémico y emocional.

## El espacio del taller como lugar de tránsito y síntesis

El Taller de Proyecto Final II funciona como una especie de umbral. Es un espacio de tránsito entre la cursada y el egreso, entre el hacer profesional y la sistematización teórica de ese hacer. Los y las estudiantes llegan con un recorrido acumulado, cargado de experiencias, lecturas, debates, intervenciones y también, con múltiples inquietudes. Y es precisamente en ese momento, cuando parece que “ya está todo hecho”, que se enfrentan al desafío más complejo: escribir un trabajo que sintetice, que diga algo propio, que ordene ese recorrido y le dé sentido.

A lo largo de los diez años de dictado de este Taller, su dinámica, como quien escribe, fue transformándose. En sus primeras cohortes, el trabajo estaba centrado en la lectura y discusión de una serie de artículos críticos sobre escritura académica. Desde allí, proponíamos reflexionar colectivamente a partir de textos académicos específicos, con el objetivo de que las y los estudiantes reconocieran estructuras, estilos, estrategias discursivas y modos de argumentación. Sin embargo, en los últimos dos años, el enfoque cambió: comenzamos a trabajar directamente sobre fragmentos concretos de los proyectos en curso. Esta decisión supuso una transformación metodológica que permitió abordar la escritura desde dos dimensiones complementarias: por un lado, la revisión individual y situada de los textos producidos por cada estudiante; por otro, el trabajo colectivo de lectura y devolución, que enriquece tanto a quien escribe como a quien lee.

El taller no es solo un espacio metodológico; es, ante todo, un espacio afectivo y colaborativo, donde la escritura se construye como proceso. Lejos de la imagen del trabajo solitario frente a la computadora, acá se escribe entre otros: compartiendo borradores, leyendo en voz alta, discutiendo ideas, pidiendo ayuda. Esa dinámica de trabajo colaborativo rompe con la lógica evaluativa y jerárquica que muchas veces se asocia a la escritura académica, para proponer, en cambio, un modo de producción basado en la escucha, el intercambio y la confianza.

A su vez, es importante reconocer el momento vital y académico en que se encuentran los/as futuros/as especialistas. Para muchos/as, esta instancia de escritura sucede en medio de jornadas laborales exigentes, responsabilidades familiares, tensiones institucionales. No es un “tiempo libre” para dedicarse a escribir, sino un tiempo robado, muchas veces, al descanso o a lo personal. En ese contexto, la función del taller es también sostener: habilitar pausas, acompañar procesos discontinuos, ofrecer herramientas, pero también empatía.

En varias ocasiones me encontré repitiendo una frase: «el trabajo final no tiene que ser perfecto, tiene que ser posible». Porque más que un texto terminado, lo que

buscamos en el taller es una escritura en movimiento, que avance con conciencia, que crezca con cada reescritura, que se atreva a perderse para volver a encontrarse con más fuerza. Que, incluso, sea la puerta que abra a otras reflexiones, a otros saberes.

## **Dificultades frecuentes en la escritura del TIF**

A lo largo de los años de acompañamiento en el Taller de Proyecto Final II, han surgido ciertas dificultades recurrentes en el proceso de escritura del Trabajo Integrador Final (TIF). Estas dificultades no solo responden a cuestiones técnicas o estructurales del texto académico, sino que muchas veces están ligadas a dimensiones emocionales, a bloqueos creativos, a la inseguridad respecto del propio saber o a la falta de estrategias de organización.

Una de las escenas más repetidas en los primeros encuentros del taller es la del estudiante que llega con una idea potente, incluso con mucha experiencia práctica sobre el tema, pero se paraliza al momento de escribir. Esa distancia entre lo que se quiere decir y lo que efectivamente se logra escribir es una fuente constante de frustración, y también, paradójicamente, el motor de nuestro trabajo en el aula.

Muchas y muchos estudiantes se enfrentan a la página en blanco con una carga de expectativas que, lejos de movilizar, paraliza. El ideal del “texto terminado” o del “texto perfecto” inhibe el gesto inicial, y muchas veces se traduce en una postergación indefinida del trabajo.

La escritura académica aparece muchas veces como un umbral intimidante. No es que los y las estudiantes no sepan escribir, sino que sienten que no saben “cómo hay que escribir” en este nuevo contexto. La “voz académica” se vive como algo ajeno, formalizado, distante. Como bien plantea Paula Carlino (2005), escribir una tesis o proyecto en la universidad muchas veces sucede “en condiciones de orfandad” en relación con la enseñanza específica de esos géneros. Desde el taller intentamos justamente contrarrestar esa sensación, ofreciendo un espacio donde se puede preguntar, probar, errar y reescribir.

Entre las dificultades más frecuentes se encuentra la delimitación del objeto de estudio: se parte de preocupaciones amplias, a veces muy personales, pero cuesta recortar una pregunta específica que pueda sostenerse metodológicamente. En muchos casos, los y las estudiantes parten de una experiencia personal intensa o significativa —una práctica sostenida, un conflicto institucional, un proyecto en el que están emocionalmente implicados— y les resulta complejo traducir esa vivencia en un objeto de estudio delimitado y abordable desde una perspectiva académica.

Esta tensión entre lo personal y lo investigable genera, en ocasiones, confusión en el tono del escrito, en la construcción del problema o en la definición de los objetivos. Parte del trabajo del taller consiste entonces en acompañar ese pasaje: ayudar a separar lo vivencial de lo analizable, sin perder la potencia de esa experiencia como punto de partida, pero transformándola en una pregunta de investigación que pueda desplegarse críticamente en el texto.

Otro obstáculo habitual es el uso de bibliografía: aparece el temor a “no citar bien”, la ansiedad por “decir todo lo leído” o la confusión entre resumen y argumentación. En ese punto, textos como los de Cassany (1995) o Botta (2007) resultan herramientas útiles para desarmar el mito de que escribir bien es escribir complicado.

También trabajamos mucho sobre la coherencia global del texto. La articulación entre capítulos, la organización de las ideas dentro de cada apartado, el uso de conectores, la consistencia de los tiempos verbales: todo eso que parece “detalle técnico” suele ser lo que define la legibilidad de un texto. En ese sentido, pensar en el lector —como señala Teberosky (2003)— es clave: ¿cómo hago para que alguien que no conoce mi experiencia ni mi recorrido pueda seguir mi línea argumental?

A lo largo del taller, aparecen momentos de crisis, pero también de descubrimiento. Cuando un estudiante encuentra su problema de investigación, cuando logra reformular una hipótesis que no le convencía, cuando al leer en voz alta nota que algo por fin “suena claro”, se activa una confianza que transforma el vínculo con la escritura.

Finalmente, una dificultad adicional se relaciona con la diversidad de trayectorias formativas de quienes cursan la especialización. Las y los estudiantes provienen de campos como la fonoaudiología, la psicopedagogía, la docencia en nivel inicial o primario, entre otros, donde muchas veces no han tenido instancias sistemáticas de reflexión crítica sobre la escritura académica. En este contexto, el taller se convierte en un espacio de aprendizaje no solo sobre cómo escribir un TIF, sino también sobre qué se espera de un texto académico, qué tipos de discurso se habilitan, qué lugar ocupa la subjetividad, qué formas de argumentar son válidas y cómo se construye autoridad en la escritura.

Esta falta de familiaridad con el discurso académico no implica una falta de formación o capacidad, sino más bien la necesidad de poner en común criterios que muchas veces están naturalizados en el ámbito universitario pero que no forman parte del bagaje habitual en otros recorridos profesionales. El desafío, entonces, es construir colectivamente un marco de referencia que permita habilitar la escritura como práctica situada y posible para todas las trayectorias.

## Acompañar en el borde: estrategias pedagógicas

En el Taller de Proyecto Final II, escribir no es una tarea solitaria ni silenciosa. Desde el inicio, intentamos instalar la idea de que escribir es también leer con otros, escuchar cómo suena lo que se escribe, recibir preguntas y comentarios, y sobre todo, permitirse el proceso.

Una de las estrategias más efectivas ha sido el trabajo con versiones preliminares, leído en voz alta dentro del grupo. Esa instancia tiene un poder doble: por un lado, la lectura oral permite detectar errores, repeticiones o ambigüedades que suelen pasar desapercibidas en la lectura silenciosa; por otro, el grupo funciona como un primer lector real, que pregunta, se pierde, se interesa, marca inconsistencias o celebra avances. El aula virtual se convierte así en un espacio de circulación de la palabra escrita, donde cada intervención enriquece la de los demás.

En ese sentido, promovemos la idea de que el texto es siempre un borrador. La entrega final no es la meta única, sino un hito dentro de un proceso dinámico de escritura, lectura y reescritura. La circulación temprana de borradores y la devolución colectiva son prácticas centrales, ya que permiten desnaturalizar la idea del texto cerrado y perfeccionado desde el inicio.

También proponemos ejercicios breves y progresivos: escribir un párrafo con la hipótesis en una sola oración, redactar una introducción en menos de 200 palabras, sintetizar en una línea qué aporta el trabajo al campo. Son ejercicios que obligan a decidir, a afinar la escritura, a pensar en un lector que no conoce ni el recorrido ni la historia detrás del tema. Como plantea Barthes (1987), los jóvenes investigadores necesitan espacios donde el deseo de saber no se vea ahogado por el peso de las formas, sino al revés: donde esas formas puedan ser herramientas y no obstáculos.

Finalmente, hay una dimensión emocional del acompañamiento que no es menor. Muchas veces el taller se convierte en un lugar donde se habilita la angustia, la frustración, el cansancio. No para quedarse en eso, sino para reconocer que escribir también es exponerse, construir algo que antes no existía, tolerar el no saber. El rol docente, en ese sentido, es doble: ser guía metodológica, pero también sostén simbólico, alguien que cree en el texto incluso cuando quien lo escribe aún no lo ve claro.

## Reflexiones finales

Cada cohorte de estudiantes trae consigo un universo particular de experiencias, expectativas y desafíos que dejan una huella profunda en mi práctica como docente. Acompañar el proceso de escritura del TIF no es sólo un acto técnico, sino también un

encuentro humano, en el que se resignifican saberes y se construyen nuevas formas de pensar y expresar el conocimiento.

Este espacio del Taller de Proyecto Final II aporta mucho más que un producto final o un texto académico terminado. Se configura como un espacio de construcción colectiva de sentido, donde los y las estudiantes no solo elaboran un trabajo sino que también desarrollan habilidades críticas, reflexivas y de autoorganización. La escritura se convierte en un modo de reconocer el propio recorrido y proyectar futuros posibles.

Asimismo, el acompañamiento interdisciplinario que caracteriza a la Especialización en Alfabetización e Inclusión enriquece enormemente este proceso. El diálogo entre diferentes perspectivas profesionales —fonoaudiología, psicopedagogía, docencia y otras— no solo amplía el horizonte conceptual, sino que también fortalece la capacidad de empatía y colaboración entre quienes transitan este trayecto formativo. En definitiva, este acompañamiento conjunto consolida una comunidad de aprendizaje que trasciende el aula y potencia la calidad y el compromiso en la escritura académica.

Finalmente, quisiera dedicar estas palabras a Mónica Báez, por su confianza y por ser un ejemplo constante de compromiso con la formación y la construcción colectiva del conocimiento. Gracias a espacios como la Especialización, la escritura con otros nos recuerda que aprender a escribir es también aprender a pensar, a escuchar y a elaborar conocimiento y que eso puede hacerse desde la amabilidad, el respeto mutuo y la potencia de lo compartido.

## Referencias bibliográficas

- BARTHES, R. (1987)[1984]. "Los jóvenes investigadores", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- BOTTA, M. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Biblos.
- CARLINO, P. (2005). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, pp. 41-62.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- TEBEROSKY, A. (2003). "El texto académico", en Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó. pp. 17-46.

# PARTE II

## las voces de las estudiantes

*En la relación de aprendizaje tradicional el maestro es el único que sabe y puede, el único que corrige y sanciona; él es el depositario de un saber concebido como inmutable, de nociones para ser repetidas. El niño es, por definición, el que no sabe, el que se convertirá en un ser racional gracias a la intervención de los adultos. Su misión es recibir un saber ajeno, sin comprender jamás los mecanismos de producción de ese saber, de esa ciencia de esa cultura que se le trasmite sin que pueda recrearla.*

Emilia Ferreiro 1975

# La enseñanza del sistema de escritura: diferencias de paradigmas y enfoques detectadas en el territorio jujeño

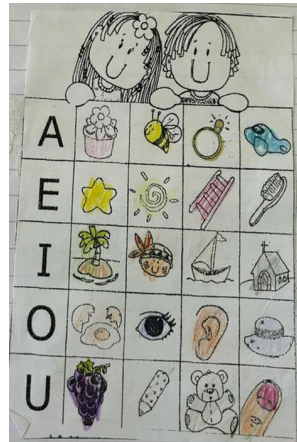
Lic. Sofía Marina Sosa

## Introducción

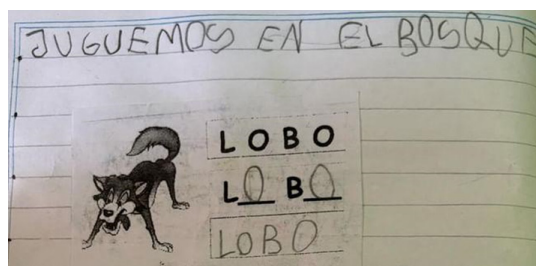
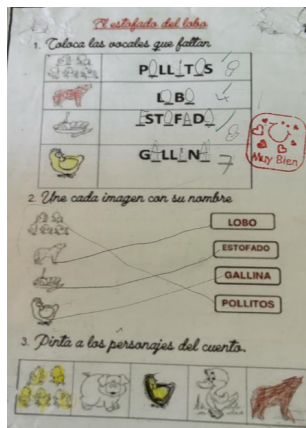
En este trabajo se realiza el análisis de una secuencia didáctica de alfabetización desarrollada por una docente de primer grado en una escuela urbana de la ciudad de San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy, República Argentina. Se identifica, en esta secuencia didáctica, el enfoque por destrezas y, en particular, el enfoque actual de la conciencia fonológica. Luego se presenta una serie de actividades que desarrolla otra docente, desde el enfoque genético constructivista, en la cual se identifican tres ejes para la enseñanza de la lectura y la escritura: el ambiente alfabetizador, la comunidad de lectores/as y la enseñanza del sistema de escritura basadas en estrategias didácticas específicas: lectura y escritura a través del docente, y lectura y escritura por sí mismos/as. Finalmente, se elaboran conclusiones que sintetizan las características de los paradigmas y enfoques identificados, los modelos pedagógicos y la concepción de lengua escrita que subyacen a las mismas.

Para realizar el análisis del aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, se seleccionó como dispositivo interpretativo el cuaderno de una niña, que asiste al primer grado de una escuela de educación primaria de la ciudad de San Salvador de Jujuy. La niña concurre a esta institución desde el nivel inicial, tiene 6 años, forma parte de una familia compuesta por su mamá y sus abuelos maternos, quienes acompañan sostenidamente su escolaridad.

Las imágenes, que se observan a continuación, ponen en evidencia la importancia que le otorga la docente a las actividades motrices; puesto que se focaliza en el desarrollo de habilidades perceptivo motoras para el aprendizaje de la lengua escrita:

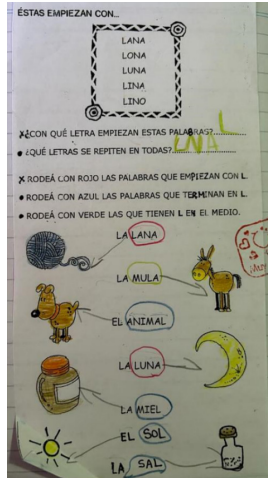


Como se advierte en las imágenes, la actividad de aprendizaje se centra en asociar el sonido de la letra con el nombre inicial del dibujo. Luego se observa que la docente propone actividades, que consisten en reforzar lo aprendido, respecto de las vocales para avanzar con la enseñanza de palabras.

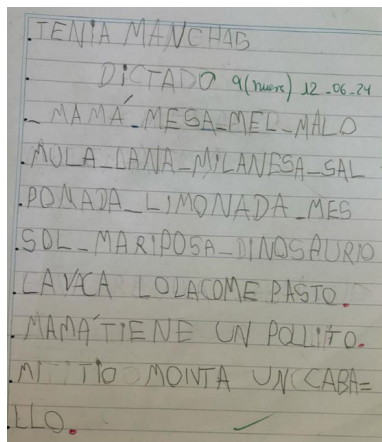


La maestra avanza de lo simple a lo complejo: de la escritura de las vocales a la escritura de las palabras. En las actividades, que siguen, se centra en lo

auditivo y, de esta manera, enseña a leer y a escribir desde el enfoque actual por destrezas: la conciencia fonológica, con la identificación de sonidos en sílabas iniciales y finales.



En el dictado de palabras la docente propone, en esta actividad, reforzar, repetir y memorizar lo aprendido hasta ahora. Vuelve sobre los pasos dados anteriormente para asegurar el aprendizaje memorístico.



En síntesis, de acuerdo a lo que propone Avendaño (2024), el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados se materializa en este enfoque a través de la copia, del dictado, de la repetición de grafemas, reduciendo la escritura al dibujo de las letras y la lectura a la discriminación entre fonemas y grafemas, en una secuencia que transcurre de lo simple a lo complejo.

Las actividades propuestas responden al paradigma explicativo del dominio progresivo del sistema de escritura enfocado en destrezas, basado en la repetición e imitación. El concepto de alfabetización, que se identifica, corresponde al descifrado de un código, que responde a un modelo pedagógico tradicional. El rol del estudiante se reduce a la recepción y asimilación de los estímulos que propone el/la docente. El rol protagónico lo asume el/la maestro/a y el/la niño/a sólo recibe la propuesta. Atraviesa fases que se suceden de lo simple a lo complejo; de la escritura de las vocales a las consonantes; de las sílabas a las palabras; del recorte de papeles a la escritura de letras. Es una lógica que se focaliza en lo perceptivo, la repetición y la memorización, para alcanzar el descifrado de un código.

Al respecto, Avendaño (2024) sostiene que primero, se “apresta”, para estimular las habilidades perceptuales y motrices; luego se pasa a la enseñanza inicial orientada a la decodificación y representación de grafemas; y sólo, cuando se dominan estas habilidades, surge el lenguaje escrito tal como aparece en nuestra cultura.

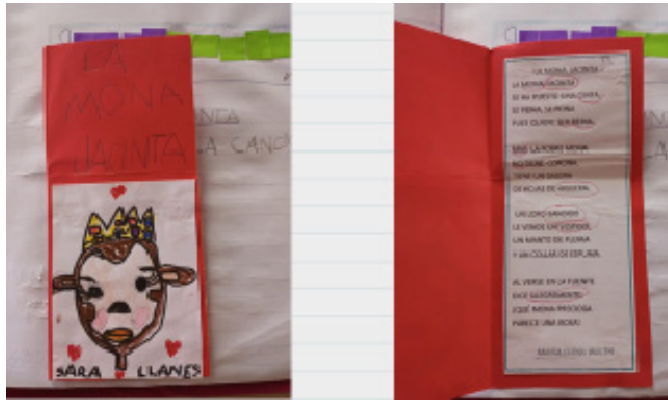
Un punto importante a considerar, en esta secuencia de actividades, es la propuesta de alfabetización desde el enfoque actual por destrezas: la conciencia fonológica. En este enfoque: la reflexión está dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado. (Avendaño, 2024) En este sentido, es frecuente observar prácticas de enseñanza centradas en este enfoque, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Se trata de una perspectiva ampliamente sostenida en las aulas por los/as docentes, apoyado por los equipos directivos, y enseñado en los institutos de formación docente en la provincia de Jujuy. Como lo afirma Altamirano (2010):

Los modelos de conciencia fonológica entienden la lengua escrita como una transcripción, reproducción o codificación de la lengua oral. Bajo este concepto, la escritura no hace mucho más que recoger la oralidad y fijarla en un soporte tangible que la haga más duradera, menos volátil (p. 253).

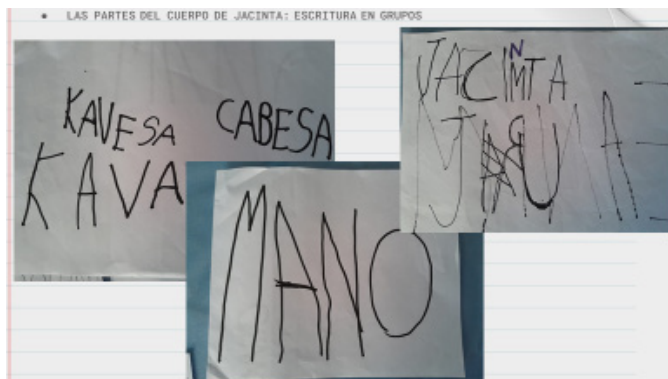
En cambio, la perspectiva genético-constructivista tiene en cuenta los procesos cognitivos que el/la niño/a pone en juego, al momento de introducirse en la escritura, los cuales responden a un orden sucesivo de etapas vinculadas a la construcción-reconstrucción de las marcas gráficas de la lengua escrita. Un/a docente, que enseña desde este enfoque, (paradigma que reconoce la subjetividad) toma en cuenta los saberes previos de los/las estudiantes y reconoce que, antes de asistir a la escuela o al jardín de infantes, ya tiene experiencias sociales de lectura y escritura. Se trata de una propuesta de enseñanza que sitúa a los/as estudiantes como protagonistas del proceso. Si analizamos la siguiente secuencia didáctica, podremos observar las diferencias de estos enfoques y las concepciones que subyacen a los mismos.

En el marco del proyecto institucional “El día del animal”, las docentes de primer grado propusieron a los/las estudiantes recordar poesías referidas a los animales. Una de las que surgió fue “La Mona Jacinta”. A partir de allí, se desarrolló la siguiente secuencia didáctica: (éstas son sólo algunas de las actividades que se llevó a cabo con este grupo de niños/as).

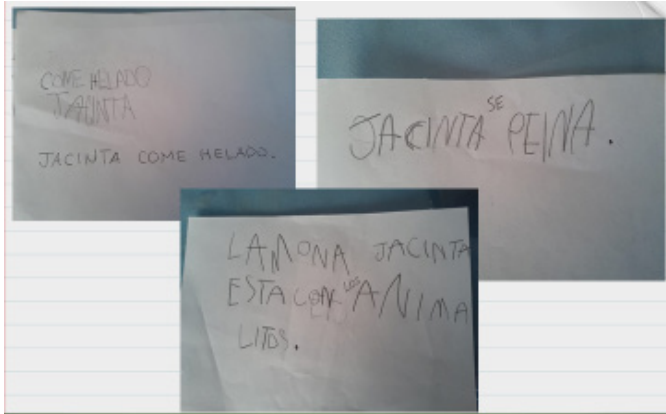
- a) La maestra presentó el texto de la poesía: la escritura a través del/la docente es una estrategia didáctica importante; el docente escribe junto a los/as niños/as y para los/as niños/as. Es una escritura con sentido.



- b) Los/as alumnos/as escribieron las partes del cuerpo de la mona Jacinta. Son escrituras auténticas, que ponen en evidencia los niveles de conceptualización de la escritura que poseen. Se comprende que es fundamental que los/as docentes indaguen sobre el conocimiento que los/as niños/as tienen respecto del funcionamiento interno del sistema de escritura. Los distintos niveles de conceptualización acerca de la lengua escrita, dentro de un mismo grupo de estudiantes, es una posibilidad para aprender con y a través de otros/as.



- c) Escribieron oraciones relacionadas con la poesía: la escritura, por sí mismos/as, es una estrategia didáctica que permite que el niño o la niña se apropien del sistema de escritura, a partir de sus propias producciones, con el acompañamiento de sus compañeros/as y su docente.

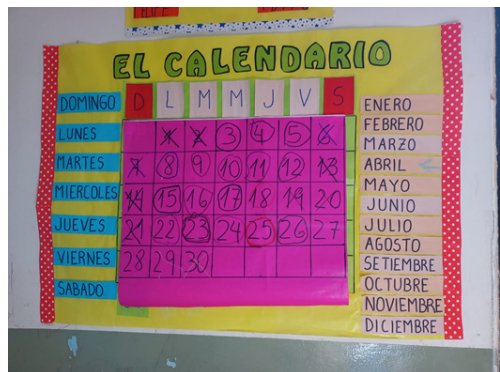
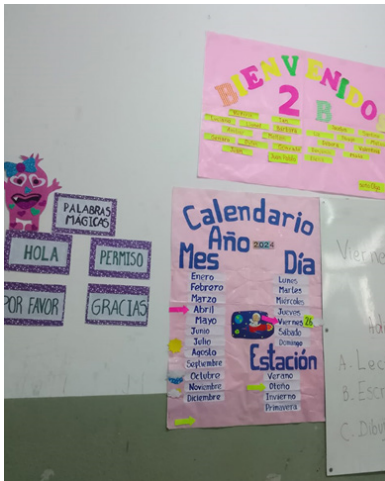


- d) Simultáneamente los/las estudiantes fueron protagonistas de experiencias lectoras significativas: un eje que se trabaja sostenidamente, en este enfoque, es la comunidad de lectores/a. Leer para otros/as y con otros/as promueve la comprensión lectora.





e) El ambiente alfabetizador es otro eje fundamental, porque se construyen fuentes seguras de información para el aprendizaje de la escritura.



Desde esta perspectiva, Grunfeld (2022) afirma que:

- El/la niño/a es un sujeto cognoscente y aprendiz que, permanentemente, construye su objeto de conocimiento.
- La lengua escrita es un sistema de representación donde algunos aspectos del sistema se representan y otros no.
- La escritura es concebida como un objeto de conocimiento de carácter histórico y social.
- Se tiene en cuenta lo que el/la niño/a conocen acerca del sistema.
- Se ponen en juego niveles superiores del pensamiento: análisis, síntesis, clasificación, orden, relaciones parte y todo.

## Conclusiones

En este trabajo, inicialmente, se presenta una secuencia didáctica que propone la docente a un grupo de niños/as, que asisten a primer grado de una escuela pública de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Esta secuencia responde al enfoque por destrezas, actualmente conocido como “conciencia fonológica, que desconoce la subjetividad de los/as sujetos del aprendizaje e insiste en el entrenamiento de habilidades perceptivo-motrices. Se desprende del análisis de las actividades antes presentadas, que la concepción de lengua escrita corresponde a un código a descifrar, que se aprende mediante la repetición y la memorización. Las actividades son artificiales y no tienen en cuenta las prácticas sociales de lectura y escritura, que el niño o la niña hayan experimentado antes de ingresar a la escuela.

Por último, se analiza la propuesta de actividades realizada por una docente de primer grado de otra escuela, quien organiza su propuesta en tres ejes: la enseñanza del sistema de escritura, el ambiente alfabetizador y la comunidad de lectores/as. El paradigma, que sostiene esta propuesta, reconoce la subjetividad de los/as niños y el proceso de construcción de la lengua escrita, desde el enfoque genético-constructivista. Así, se identifican las diferencias entre los enfoques propuestos por las docentes y el lugar que el niño/niña ocupa en cada uno de ellos.

## Reflexiones finales

En este trabajo, se puede apreciar que los métodos analíticos y sintéticos aún persisten en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad primaria. Entre ellos, se identifica con persistencia el enfoque actual por destrezas: “conciencia fonológica”.

Actualmente, en la provincia de Jujuy, se desarrolla el “Plan Provincial de Alfabetización”; el cual propone la enseñanza de la lengua escrita, desde el enfoque genético-constructivista y que se ha focalizado, en el presente año, en el primer ciclo de la educación primaria y en las salas de 4 y 5 años de la educación inicial, a través de capacitaciones y contrataciones de docentes territoriales que acompañan a los/as maestros/as en las escuelas.

Es un punto de partida importante, para avanzar en el proceso de alfabetización, a nivel provincial. Se espera que se modifiquen paulatinamente las propuestas didácticas, que se sustentan en paradigmas que desconocen la subjetividad, las capacidades

cognitivas y las conceptualizaciones que los/as niños/as realizan en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

## Referencias bibliográficas

- ALTAMIRANO, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología UNMSM.
- AVENDAÑO, F. (2024). "Paradigmas epistemológicos del dominio progresivo del sistema de escritura". Especialidad en Alfabetización e Inclusión. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- GRUNFELD, D. (2022). "La enseñanza de la escritura en los inicios de la escolaridad". [Curso virtual]. Universidad San Andrés. Buenos Aires. Argentina.

# La interculturalidad vs el dominio cultural: El rol del Estado, las instituciones escolares y la fonoaudiología

Lic. Lucía Aguilar

*Cuando muere una lengua, ya muchas han muerto y  
muchas pueden morir.  
Espejos para siempre quebrados,  
sombra de voces para siempre acalladas la humanidad se  
empobrece.*  
Miguel León Portilla

## Multilingüismo y bilingüismo: las Lenguas y “las lenguas”

En la actualidad, la globalización y el sistema capitalista afectan de manera directa a las lenguas, principalmente, a las indígenas. En nuestra sociedad, podemos vislumbrar la existencia de dos concepciones antagónicas, relacionadas con el bilingüismo; por un lado, el bilingüismo como marca de superioridad o pertenencia a un grupo selecto, y el bilingüismo como marca de vulnerabilidad y pobreza, como huella de un pasado incivilizado. Nos han inculcado la necesidad de aprender una segunda lengua, que cumpla con ciertos requisitos, a saber: que sea hablada por una mayoría considerada competente, que goce de prestigio internacional y que sirva a los requerimientos impuestos por el mercado. Es por ello que las lenguas indígenas, denominadas lenguas vernáculas, se constituyen como lenguas minorizadas en tanto poseen pocos derechos y sufren discriminación, un *estatus* subalternizado frente a las lenguas hegemónicas que gozan de prestigio.

En este sentido, cabe señalar que las diversas lenguas se encuentran en distintas situaciones sociolingüísticas que dependen de diferentes factores y aspectos, la vitalidad vinculada con la transmisión de generación a generación y el desplazamiento lingüístico, que acontece cuando una lengua es reemplazada por otra lengua, debido a no encontrar lugares de uso. La vitalidad y el desplazamiento lingüístico constituyen dos caras de una misma realidad.

Generalmente los hablantes de una lengua indígena, en territorio de hablantes del español, tienden a ocultar y menospreciar su lengua materna —por miedo a la discriminación y la violencia—, lo que contribuye al desplazamiento lingüístico. En los hogares, la lengua indígena queda restringida al uso de los mayores, principalmente, a los abuelos, mientras que el resto de la familia se transforma en oyente pasivo de una lengua que no les fue donada, perdiéndose así la lengua de comunicación familiar y afectiva. Diferente es el caso de aquellos pueblos, que resisten y se resisten al olvido, pueblos que intentan revalorar y revitalizar su lengua, fundamentalmente, a través del arte.

La tendencia de concebir el multilingüismo dentro de una nación, como un obstáculo para la comunicación y la armonía social, es persistente. La tendencia de concebir, particularmente, el bilingüismo —cuando una lengua es vernácula— como un obstáculo para el desarrollo cognitivo y la alfabetización, es real y actual. En mi ejercicio profesional —como fonoaudióloga matricial en el centro de salud Toba de la ciudad de Rosario— el bilingüismo siempre ha sido un tema controversial ya que la mirada colonizadora del lenguaje nos atraviesa de un modo tan profundo que impide ver y reconocer las diferencias como un hecho necesario con connotación positiva, aceptando la diversidad como condición humana. La idea de una lengua “ideal” sobrevuela e impide el acercamiento a las diferencias. Las evaluaciones nunca tienen en cuenta las diversidades, se centran en remarcar supuestos déficits —principalmente relacionados con la comprensión del lenguaje oral español—, que suelen asociarse a la pertenencia étnica de un pueblo indígena. La deconstrucción atraviesa la práctica y la ubica en un lugar comunitario y social. Conocer, reconocer, validar y revalorizar las diferencias es imperante, solo así podremos hablar de convivencia.

En el ámbito médico, las cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el bilingüismo no escapan a la lógica colonial. El médico entrevista, evalúa y diagnóstica sin tener en cuenta las creencias, los posicionamientos respecto a la medicina tradicional moderna y la de tradición indígena de aquellos miembros de la comunidad, que se reconocen como tales y de los que se presupone una filiación solapada, debido a los determinantes mencionados con anterioridad. No hay interculturalidad, no hay diálogo posible y se obtura todo vínculo posible. Si bien la mirada médico hegemónica paternalista atraviesa la coyuntura social, en contextos donde la medicina es concebida desde otras aristas, y si sumamos las condiciones de vida de la población indígena caracterizada por la marginalidad y vulnerabilidad extrema, el cuadro de situación se complejiza aún más impidiendo todo proceso de salud, enfermedad, atención y cuidado.

Un claro ejemplo es la prevalencia de la tuberculosis (TBC) en la zona oeste de la ciudad de Rosario, donde se sitúa uno de los asentamientos de la población Qom.

El hacinamiento, la falta de agua potable y la ausencia de desagües cloacales, entre otros factores que determinan las condiciones de vida, contribuyen a la propagación de la enfermedad. Aparecen las faltas de adherencia al tratamiento farmacológico, los abandonos de tratamientos prolongados y las dichosas resistencias. Y es aquí, donde la práctica médica encuentra una barrera, que podría zanjarse, al menos en parte, si existiese un diálogo intercultural real, actual y crítico. Una pregunta que garantice derechos y establezca obligaciones por parte del estado, una recomposición y revaloración verdadera del ser y sentir indígena, una apuesta al saber cómo construcción colectiva.

## Las lenguas frente a la escuela: bilingüismo e interculturalidad

*Se puede decir, desde esta perspectiva, que sin afirmación lingüística una afirmación cultural también adquiere visos de mercancía.*  
Igne Sichra

¿Qué sucede en la escuela con la interculturalidad? ¿Qué es la interculturalidad? ¿Qué sucede con las lenguas vernáculas dentro de una institución educativa? ¿No deberían todas las escuelas ser interculturales? ¿Por qué, cuando llega un inmigrante hablante de una lengua hegemónica, toda la institución educativa realiza esfuerzos permanentes para que el alumno se sienta cómodo? ¿Qué sucede con los hablantes de lenguas vernáculas? Estos son algunos de interrogantes que surgen cuando se piensa la alfabetización en contextos de interculturalidad.

En el libro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) titulado, “Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas” (México, 2020), se describe a la interculturalidad como:

Un proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, proceso en el cual el Estado se constituye en garante social, político y jurídico, con el fin de convivir en igualdad de derechos, justicia social y en condiciones de paz y armonía. (Walsh, 2009, p. 102)

Nuestro mundo es pluricultural y multilingüe, lo que determina diferentes maneras de ver, pensar, ser y habitar. La interculturalidad reviste un aspecto político y es el Estado el que debe garantizar y velar, mediante la política pública, el bienestar de la población. La interculturalidad apunta a la construcción de “sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas [...]” (CLACSO, 2020)

Al respecto, Hecht (2019) sostiene que, en el ámbito educativo, puede trazarse un recorrido que va desde la concepción de lengua la lengua indígena como un *escollo* —que debe ser resuelto con la homogeneización mediante la castellanización a la de lengua indígena como un *emblema*— con el riesgo de ser una mera folclorización. El surgimiento de legislación, que reconoce a las lenguas originarias en diferentes países de Latinoamérica, constituye un hecho político necesario, pero no implica necesariamente acciones que actúen a favor de un “empoderamiento” de las lenguas, no es garantía de jerarquización de la cultura involucrada:

La política lingüística que se adopte tiene, necesariamente, que ir de la mano de una planificación lingüística con rumbo claro, con metas precisas y factibles. De la misma manera, toda acción necesariamente tiene que estar nucleada en un eje que la contenga. Las medidas desarticuladas y apresuradas generalmente no conducen al cumplimiento de los objetivos, por más prometedoros que estos parezcan (Hecht, 2019, p. 6).

En este sentido, se comprende que las políticas lingüísticas necesitan ir de la mano de las políticas culturales y educativas. La urgencia radica hoy en el diseño de políticas de protección y revitalización para las lenguas indígenas, políticas que cuenten con una planificación clara y factible. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha generalizado en Latinoamérica como la modalidad educativa para los pueblos indígenas. El surgimiento de este modelo se liga al propósito de mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales más excluidos y con altos índices de analfabetismo porque dentro del modelo hegemónico las “diferencias culturales” se transformaban en desigualdades que acababan por expulsarlos de las instituciones escolares. Contrariamente, la EIB postula, entre sus metas modificar, la histórica apuesta a la homogeneización idiomática e histórico-cultural de los pueblos indígenas para incorporar otras lenguas (además de la oficial) y otras miradas que interpelen a los contenidos curriculares (Hecht, 2019, p. 50).

No existe un proyecto educativo único, sino la existencia de diversos lineamientos con características distintas, en los que se ponen en juego intereses, objetivos e ideologías, por ello, la EIB no debe constituir un fin en sí mismo, sino un medio para generar cambios en la sociedad (Acuña, 2005).

Es importante destacar que, sin un diálogo, real, comunitario y actual, que tome y valore las necesidades de los pueblos originarios en el presente y deje de lado la romantización que genera la “reparación histórica”, la interculturalidad continuará siendo solo una palabra que da la idea de conexión, pero que jamás contribuirá a la convivencia.

Debe atenderse a las variedades dialectales, a los usos en los diferentes ámbitos, pero ¿se puede pretender revitalizar la lengua de un pueblo que continúa viviendo en condiciones de vida deplorables?, ¿cómo garantizar el acceso a una educación de

calidad si no respetamos el sujeto que tenemos delante en su individualidad? Porque el riesgo de la homogeneización en el ámbito escolar, académico y laboral no es una cuestión del pasado. Porque el pertenecer a las denominadas minorías, continúa generando discriminación, desprecio y rechazo.

Desde nuestros lugares, aportar al diálogo y al intercambio de ideas, registrar y denunciar las violencias, colaborar con las individualidades y necesidades actuales, puede ser una apuesta a la interculturalidad y a la convivencia.

## Referencias bibliográficas

- COMBONI SALINAS, S. y JUÁREZ NÚÑEZ J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Introducción. (pp. 8-28). México. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- HECHT, A.C. (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. En L.E. López y R. Moya (Coord.). *Pueblos Indígenas y Educación N°66. Número Monográfico Año internacional de las lenguas indígenas*. (pp. 49-69). Ecuador, Quito.
- KORHFEL, L.M. (Comp.) (2014). *De lenguas, ficciones y patria*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs. As. Argentina
- SCHRA, I. (2015). *Afirmación cultural y políticas lingüísticas*. Foro internacional sobre políticas lingüísticas y diversidad cultural. Cusco, Perú.

# Alfabetización en medios digitales: una experiencia práctica con hombres en situación de vulnerabilidad

Lic. Giuliana Fontana y Lic. Lorena Gioacchini

## Introducción

La alfabetización, entendida como un proceso social y cultural que trasciende la mera capacidad de leer y escribir, enfrenta hoy nuevos desafíos impuestos por la revolución tecnológica. Este escrito describe una experiencia de alfabetización en medios digitales realizada con hombres en situación de vulnerabilidad social. La propuesta de transcripción digital se enmarca en una secuencia didáctica centrada en el escrito de una crónica. A partir de las funcionalidades de los procesadores de texto, se buscó promover la autocorrección y la reflexión sobre el propio proceso de escritura.

## Marco conceptual

En principio, resulta relevante explicitar qué se entiende por alfabetización. Se concibe este término, desde una perspectiva amplia, que trasciende a la capacidad de leer y escribir. Se concuerda con Luke (2000) en que la alfabetización supone la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar en forma crítica; implica un proceso de metalenguaje en el que se encuentran comprendidos los contextos social, económico e institucional de la comunicación. En el mismo sentido, Nemirovsky (2009) postula que la alfabetización es un proceso social. Corbellini (2014) agrega que “leer y escribir son acciones vinculadas al momento social específico, donde el contexto está constituido por la interacción de los participantes, la situación en la cual la interacción ocurre, y por los antecedentes históricos y sociales de lo que hacen”. El contexto es un concepto clave, desde la perspectiva desde la que se abordan estas prácticas, como plantea

la autora, desde la mirada sociocultural, el contexto configura uno de los elementos constituyentes, procurando analizar cada componente en un sistema de interrelación, dependientes unos de otros. En este sentido, se concluye siguiendo las ideas de Buckingham (2008) en que “la alfabetización es un fenómeno que sólo se realiza en y a través de las prácticas sociales de diversos tipos (p.192).”

Retomando la idea de la importancia del contexto, resulta fundamental atender a la revolución tecnológica propia de este siglo, la cual despliega nuevas demandas y exigencias que se deben tener en cuenta en los espacios de alfabetización. Como postula Perelman (2008), la alfabetización que corresponde a nuestro espacio y tiempo exige que los alumnos se incorporen como miembros plenos a una red de lectores cada vez más amplia y ello involucra al mundo virtual. Chartier (2001), por su parte, enfatiza en que la revolución electrónica, que en el imaginario social parece universal, puede profundizar y no reducir, las desigualdades dada la imposibilidad de parte de la sociedad para acceder a las nuevas formas de transmisión de lo escrito. De allí, el reto de un nuevo «iletrismo» es grande. El autor concibe que la revolución del texto electrónico es, en efecto, a la vez una revolución de la técnica de producción y reproducción de los textos, una revolución del soporte de lo escrito, y una revolución de las prácticas de lectura. En igual sentido, Ferreiro (2011) señala que existe tal brecha digital y que la misma se superpone a la brecha de la alfabetización que ya conocíamos, esa deuda eterna que venimos arrastrando. En el marco del Simposio Internacional sobre Lectura en Pantalla, Ortega (2014) expresa que los diferentes soportes; el papel y las pantallas no rivalizan ni se contraponen, más bien se conjugan o complementan. Se considera fundamental el aporte de cada uno a fin de enriquecer las experiencias de lectura y escritura de la actualidad.

Nemirovsky (2004) afirma que, dentro de los instrumentos utilizados para la escritura en el mundo social, se encuentran los soportes digitales. Enumera las ventajas que suscita escribir mediante un procesador, una de ellas es la facilidad con la que se pueden realizar ajustes y modificaciones. Centra la atención en la producción del texto propiamente dicho. Torres (2011) sostiene que las herramientas ortográficas, que poseen los procesadores de texto, promueven la autonomía en los escritores, conducen a la solución de las dificultades ortográficas, al establecimiento de relaciones de distinto tipo, el uso de correctores y la formulación de reglas. Mientras que Ferreiro & Kriscautzk (2013) expresan que revisar un texto en pantalla permite realizar sin riesgos todos los cambios imaginables, obteniendo siempre un texto limpio, sin las cicatrices de la corrección y sin las fatigas de la reescritura que implica la escritura analógica.

Siguiendo este lineamiento, Corbellini (2014) expresa que “los procesos de corrección son valiosos para quienes están aprendiendo a dominar su lengua materna, les permite equivocarse y reflexionar sobre el error sin el nivel de frustración que viven

en la escritura analógica” (p 20). Cuando estos procesos se generan en aulas, los intercambios entre los participantes favorecen la construcción de significados colectivos. Para otorgar significatividad al proceso, se debe mediar y orientar el mismo. De ahí la importancia de la intervención del docente que guíe los intercambios, que permita aprovechar las herramientas que poseen los medios digitales, que habilite a los estudiantes a asumir la posición de editores en un texto. Esto posibilita obtener información de lo que saben sobre los formatos gráficos de circulación social y la manera en que interpretan el texto como tal, permitiendo tomar decisiones metodológicas en base a sus conocimientos previos. (Baez & Ferreiro, 2008)

Al respecto, Perelman (2014) identifica condiciones didácticas necesarias para la introducción de los alumnos como lectores y escritores en los medios digitales. Estos criterios indican la necesidad de proponer situaciones de lectura y escritura que tengan un sentido claro, es decir, un para qué. El espacio de trabajo debe garantizar la circulación de ideas e interpretaciones, guiadas por el docente con intervenciones específicas que funcionen como punto de partida. Para lograr una dinámica de trabajo, que propicie estas condiciones, es necesario establecer acuerdos y organizar el tiempo didáctico, garantizando la progresión paulatina de la actividad propuesta hasta lograr el objetivo inicial. Este proyecto debe estar planificado con secuencias de tareas realizables en corto plazo. De esta forma, la autora concluye que “ese tipo de trabajo es el que dará lugar a una apropiación reflexiva del lenguaje, utilizando diversidad de formas de representación” (p. 86).

## **Descripción de la secuencia de enseñanza**

En el marco de las Prácticas de integración de la Especialización en Alfabetización e Inclusión, se llevó a cabo un taller de alfabetización en una institución de la ciudad de Rosario, que asiste a hombres en situación de calle, durante los meses de agosto y septiembre de 2024.

El proyecto llevado a cabo tiene su punto de partida en la visita al Teatro “La Comedia”, donde se observó la obra de teatro titulada “Territorio Coraje” basada en la historia de vida de Juana Azurduy. El taller se diseñó en ocho encuentros de aproximadamente 80 minutos. Durante los mismos, se llevaron a cabo propuestas variadas que incluyeron cuatro situaciones didácticas fundamentales: escritura por sí mismo, escritura delegada, lectura por sí mismo y lectura delegada. Como consecuencia, se construyó individualmente una crónica sobre la experiencia; para quienes no pudieron asistir al teatro se propuso escribir sobre otra experiencia cultural. El encuentro que se toma como estudio en este trabajo, es aquel en

el que se realizó la transcripción de los escritos de cada uno de los asistentes al formato digital.

El procesador de texto seleccionado fue *Microsoft Word*, ya que este programa permite configurar los correctores gramaticales y ortográficos. Esta funcionalidad fue muy enriquecedora ya que permitió la autocorrección de sus producciones. Además, se hizo uso de la función del paso a paso para identificar la sucesión de acciones de cada participante de la experiencia y, así, reconocer a qué problemas cognoscitivos se aboca en cada instancia, si la corrección se da de manera espontánea, si se tienen en cuenta las sugerencias del procesador de texto, entre otras.

## Caracterización del grupo

La población que asiste al taller de alfabetización, en el que se llevó a cabo la experiencia, está conformada por hombres mayores de edad en situación de calle, que asisten al Centro de Día Madre Teresa Lourdes, espacio en el que desarrollan actividades diversas (taller de carpintería, intervenciones artísticas, entre otras), desayunan y almuerzan acompañados de la coordinadora de la institución. Se trata de una población muy vulnerable y, si bien comparten la particularidad actual de asistir a la institución, cada uno tiene sus singularidades y el grupo es heterogéneo; hay jóvenes, adultos y adultos mayores, con diferentes niveles educativos cursados; hombres que se encuentran en proceso de alfabetización y actualmente avanzando en sus estudios primarios en el Caeba, otros han transitado estudios universitarios y no los han completado y hay casos de egresados universitarios. La asistencia al espacio es discontinua por motivos diversos, por lo que la propuesta se desarrolló con los hombres presentes el día de la experiencia. Generalmente, la concurrencia es de entre quince y veinte personas.

## Planificación de la situación didáctica

La situación didáctica abordada radica en la transcripción de producciones escritas a medios digitales a partir del uso de procesador de texto (*Word*). El texto se trata de una crónica escrita por ellos mismos, sobre la experiencia vinculada a la obra de teatro "Territorio coraje". Sin embargo, teniendo en cuenta que no todos los participantes pudieron asistir a tal actividad, los escritos refieren a eventos culturales diversos; una experiencia escolar visitando el Teatro "El Círculo", la visualización de una película en el cine, entre otros.

Para llevar a cabo la propuesta, el espacio cuenta con tres computadoras de escritorio y las talleristas aportan sus computadoras personales. En un momento previo a la actividad, se revisan los dispositivos y configuran a fin de que las condiciones tecnológicas estén dadas para la propuesta; correctores ortográficos y gramaticales activos, grabación de pantalla y paso a paso a fin de registrar las experiencias.

La propuesta es individual dado que la escritura de la crónica se desarrolló con esta dinámica y se espera la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Cabe destacar que, antes del momento de la transcripción a cargo de cada participante, una tallerista comenta que las pantallas de las computadoras personales serán grabadas con fines didácticos pidiendo conformidad a cada uno de los participantes que corrijan sus textos en tales dispositivos.

Además, de manera personalizada, una tallerista explica y muestra en el procesador de texto de qué manera aparecen las sugerencias ortográficas y gramaticales y cuál es la acción que debe hacer cada uno para verla y llevarla a cabo o desestimarla. Se considera que el conocimiento sobre las herramientas propias del procesador de texto es fundamental para poder hacer uso de las mismas.

## Registro de clase

Para ilustrar de manera más concreta estas situaciones didácticas, se grabaron las pantallas de tres de los alumnos al momento de la transcripción digital del texto. Cada uno de ellos trabajó en dispositivos diferentes. A continuación, se describe el desempeño de cada alumno tomado como ejemplo ilustrativo de la experiencia.

Maximiliano: Lee su crónica escrita en papel y comienza a transcribirla; denota tener conocimientos informáticos, ya que elige el tipo y tamaño de letra que desea y subraya el título. Si bien, al escribir en papel usó sangría al inicio del texto, no lo replica, al momento de la transcripción. A medida que escribe el desarrollo de su crónica, le aparecen marcas correspondientes a las correcciones antes mencionadas (*figura 2*). De manera inmediata, se detiene y, con el *click* derecho, observa las sugerencias propuestas, las lee y elige la adecuada. Se puede observar que, a medida que incorpora el sistema de corrección, puede identificar sus errores y corregirlos, especialmente cuando se trata de la segmentación de las palabras; por ejemplo: reemplaza “alcine” por “al cine”; “entrara” por “entrar a”; “ciney” por “cine y”. Se constata que son errores de tipeo al comparar con el escrito analógico, en el que la segmentación es correcta. En torno a los errores ortográficos, en ocasiones, no logra corregirlos por sí mismo, por ejemplo, corrige “ustaria” por “gustaria” agregando la letra g, pero debe recurrir a

las sugerencias para aplicar la tilde en la "i" (figura 3). Esto último sucede en la palabra "película" que luego con las sugerencias lo cambia a "película".

**Guillermo:** A partir de la lectura de la crónica en papel, traspasa su escrito de forma continua, sin detenerse ante las marcas que sugieren correcciones, se enfoca en encontrar las letras en el teclado. Comienza cada oración con mayúscula, pero omite los signos de puntuación. Al finalizar, observa la pantalla con detenimiento, ve las marcas y comienza a utilizar las sugerencias de corrección de manera indistinta, sin distinguir entre errores gramaticales y ortográficos. Empieza desde arriba hacia abajo. Corrige de manera correcta, por sugerencia ortográfica, las palabras: "hiluminacion" por "iluminación", "imprecionado" por "impresionado", "treatro" por "teatro", "atuacion" por "actuación".

Se observa que, en algunos casos, no logra elegir las correcciones ortográficas adecuadas, debido a que desconoce el significado de algunas palabras o las elige por similitudes. Por ejemplo, en el caso de la frase "megusto" la reemplaza por la sugerencia "degusto" sin percatarse que cambia totalmente el sentido de la frase. Otro claro ejemplo es la segmentación de una palabra, el alumno escribe "como didad" y lo corrige por las sugerencias a "como dudad".

En la última frase, se ve afectada la coherencia de la oración con las correcciones que realiza, "en trafi com mi amigos" (transcripción textual del escrito en papel) es modificada a "en trefe COM mi amigos". Al elegir la sigla "COM", interpreta que es una nueva oración debido a que comienza con mayúscula, por lo que aprieta el botón *enter*. Finalmente, firma el escrito y culmina su producción.

**Marcos:** Identifica su escrito analógico y comienza a utilizar el dispositivo. Demuestra conocer las funcionalidades del procesador de texto; elige centrado para escribir su nombre en la parte superior de la hoja y selecciona texto centrado a la izquierda para el título y cuerpo de su crónica, los cuales separa por un espacio en blanco.

Si bien se visualizan correcciones ortográficas al momento de escribir el cuerpo del texto, continúa la transcripción. La grabación de pantalla permite identificar errores de tipeo que el hombre identifica y corrige con autonomía. Da prioridad a las sugerencias gramaticales y hace uso de las opciones que brinda el procesador de texto para su corrección; mayormente inconcordancias entre género y número, hipo e hipersegmentación. En comparación con su escrito en papel, se constatan los mismos errores: la transcripción fue textual. En relación a correcciones ortográficas, corrige a partir de las opciones brindadas, aunque en ocasiones las mismas no sean correctas; "pareresió" es corregida como "parresia" aunque la intención es escribir "pareció".

Resulta llamativo que en un fragmento de texto: "podes escuchar bien las orquesta...", aparece el corrector gramatical en "podes", elige la corrección "podés" y, luego, esta palabra se destaca como un error ortográfico. Lo corrige eligiendo la

opción sin tilde y, nuevamente, el procesador de texto lo destaca como error gramatical. Finalmente, y luego de varios intentos, Marcos borra la palabra. Teniendo en cuenta que la misma aparece nuevamente en otra oración, se reitera tal complicación. Luego de varios intentos de corrección que generaban nuevas sugerencias, elige “podéis” y lo considera correcto dado que el procesador de texto no marca ningún error. En su escrito analógico, termina el texto con una coma. Sin embargo, al momento de la transcripción lo hace correctamente con un punto; reflexionando y corrigiendo su propia producción con autonomía.

## Conclusiones y reflexiones finales

La experiencia de alfabetización digital descrita permite alcanzar varias conclusiones: el uso de procesadores de texto, con sus correctores ortográficos y gramaticales, facilitó no solo la autocorrección, sino también la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Esto quedó particularmente evidenciado en la autonomía que algunos participantes que, como Maximiliano, mostraron al utilizar las sugerencias del procesador a fin de mejorar la calidad de su producción. Este hallazgo respalda las ideas de autores como Ferreiro y Kriscautzk (2013), quienes sostienen que las correcciones digitales disminuyen el nivel de frustración asociado a la reescritura tradicional.

La práctica también puso de manifiesto que las herramientas digitales no resuelven todos los problemas asociados a la escritura. Como se observó en el caso de Guillermo y Marcos, la falta de una relectura comprensiva y reflexiva afectó la coherencia del texto, lo que indica que el uso de la tecnología debe ir acompañado de estrategias pedagógicas que promuevan una reflexión más profunda sobre el contenido y significado de la producción escrita. En este sentido, teniendo en cuenta que, aunque los procesadores de texto ofrecen funcionalidades que promueven la autocorrección, la intervención pedagógica sigue siendo esencial para mediar los intercambios y orientar una reflexión crítica sobre el proceso de escritura, se considera necesario realizar una autocrítica: se debería haber intervenido de manera activa por parte de las docentes durante la transcripción de la crónica. Al momento de la experiencia, se puso el foco de atención en que los dispositivos electrónicos estén en condiciones, que cada participante conozca las funcionalidades del procesador de texto con anticipación, que tenga su escrito analógico para poder realizar la transcripción. Sin embargo, a fin de evitar la infantilización y el andamiaje permanente, no se realizaron intervenciones específicas durante la transcripción que podrían haber facilitado la reflexión y favorecido al proceso de aprendizaje. Asimismo, hubiese resultado fundamental la indicación personalizada de una lectura comprensiva final del texto como

unidad global. La misma habría facilitado nuevas instancias de reflexión y corrección, que no se generaron de manera autónoma de parte de los participantes.

A partir del análisis de la situación, se destaca también que podría haber resultado beneficioso proponer la actividad en duplas a fin de favorecer el aprendizaje colaborativo y el intercambio entre los participantes.

## Referencias bibliográficas

- BAEZ, M., & FERREIRO, E. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Estudios de lingüística aplicada*, 47.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Mas allá de la tecnología*. Manantial.
- CHARTIER, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*.
- CORBELLINI, D.G. (2014). *Prácticas de lengua escrita digitales y analógicas en educación secundaria*. Universidad ORT.
- FERREIRO, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*.
- FERREIRO, E., & KRISCAUTZK, M. (2013). Del texto continuo al formato gráfico. En Ferreiro, E. *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito* (pp. 269-284). Siglo veintiuno.
- NEMIROVSKY, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 105-112.
- (2009). *La escuela: espacio alfabetizador*. Graó.
- ORTEGA, F. J. M. (2014). Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la “rivalidad” entre papel y pantalla. *La Literatura en pantalla*.
- PERELMAN, F. (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y vida*.
- (2014). *Herramientas para enseñar a leer y a producir en medios digitales*. Aique.
- TORRES, M. (2011). El lugar de la ortografía en la enseñanza (G. Bravo, C. R. Paoletti, & P. R. Díaz) [Entrevista]. En *La educación en nuestras manos*.

# Prácticas de escritura y redes sociales: Producciones escritas centradas en el caso de una estudiante sorda, hablante de LSA

Prof. Pamela Guardia Núñez

## Antes de las prácticas: El proceso de planificación de la propuesta de escritura

### Introducción

En el marco de las prácticas de integración, se pretende abordar y analizar las producciones escritas centradas en el caso de una estudiante sorda, hablante de Lengua de Señas Argentina (LSA) que, en la actualidad, está cursando su último año del nivel secundario. Las actividades se realizan en el contexto del consultorio particular donde ella asiste dos veces por la semana, para recibir apoyo pedagógico, en el Centro Interdisciplinario de Atención Terapéutica (CIAT). El propósito es articular las prácticas de escrituras con los intereses de la estudiante. En este sentido, y aprovechando su interés por subir videos en su lengua natural a redes sociales (como *Facebook*, *Instagram*), se propone articular dichos intereses con la producción escrita a modo de subtítulo del contenido producido.

### Objetivos

- Realizar producciones escritas a partir de una actividad que forma parte de los intereses de una estudiante sorda, tal como crear contenido en redes sociales en formato de videos y subtítularlos.
- Favorecer situaciones de escritura que requieran de la estudiante la planificación, corrección de textos propios y reescritura de los mismos.

## Fundamentación de la propuesta

La propuesta remite a abordar la lengua escrita a partir de la creación de contenido en redes sociales, está relacionada con lo que menciona Buckingham (2008), quien afirma que, en muchas de las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre, usan dispositivos con una función que no es solo la de recuperar información:

Transmiten imágenes y fantasías, proporcionan oportunidades de autoexpresión imaginativa y juego, y sirven como medio a través del cual se llevan a cabo relaciones personales. Sin duda, reconocer este hecho implica ampliar nuestra concepción de tecnología, en especial en el campo de la educación: es evidente que las TIC ya no involucran tan sólo a las computadoras de escritorio o incluso es posible que ni tengan que ver siquiera con las computadoras en general. (Buckingham, 2008, p. 195)

En este sentido, se podría decir que, también, son formas culturales y que, en ellas, la lengua escrita y su uso se convierten en una práctica social. Este aspecto es importante, en el caso de los estudiantes sordos, que presentan ciertos desafíos derivados de la característica de su lengua natural: la Lengua de Señas Argentina (LSA), lengua viso gestual que no tiene un correlato escrito, lo cual la vuelve un objeto complejo.

Respecto de los niños sordos y la lengua escrita, cabe señalar que éstos se enfrentan a dos situaciones, que es necesario desarrollar, para conocer la importancia de la propuesta que se va a realizar. Una de ellas es la carencia de un entorno de lectura, ya que muchos de los niños sordos y sus familias reconocen la falta de circulación de material escrito en sus hogares, así como también muchos cuidadores (papá, mamá, abuelos, etc.) expresan no compartir una lengua para poder comunicarse. La LSA la van aprendiendo junto con los niños, a partir de ellos, lo cual dificulta la posibilidad de contarles un cuento en LSA, de hablar acerca de lo leído y, por ende, advierten los obstáculos para que la lengua escrita sea una práctica social.

Por otro lado, y al mismo tiempo relacionado con lo anterior, la mayoría de los niños sordos al ser hijos de padres oyentes, adquieren la LSA en el ámbito educativo o en ámbitos en donde puedan ingresar a programas de atención temprana. Por lo tanto, el desarrollo de la lengua, en ocasiones, no es pleno y es tardío. Estos desarrollos teóricos han sido abordados por autores como Sánchez (2001, 2009) y Fourcade (2009), mencionando también las dificultades que presenta esta población para la adquisición de la lengua escrita.

En este sentido, resulta pertinente preguntarnos: ¿a qué se deben estos desafíos presentados? Si un niño sordo no desarrolla plenamente su lengua natural (LSA) transmitida por hablantes competentes de la misma y en los periodos óptimos, cuando llegue el momento de aprender la lengua escrita, se puede esperar que haya una carencia en la base de significados necesaria para que una nueva lengua se pueda

apoyar. A esto se le agrega, que muchos de los estudiantes sordos aprenden la LSA en la escuela, es decir, de manera tardía. Asimismo, si no se ha tenido contacto con textos en los primeros años de vida y tampoco ha existido la posibilidad de hablar sobre lo que se lee con adultos, podrá existir una carencia de experiencias no solo lingüísticas, sino también sobre el conocimiento de las estructuras propias de los materiales escritos que también son útiles al momento de enfrentarse con la lengua escrita. Estas afirmaciones son realizadas por Sánchez (2009).

Ahora bien, ante esta situación ¿cuál sería entonces la mejor forma de abordar la lengua escrita? En acuerdo con lo planteado por Báez (2008), cuando menciona que: "(...) el aprendizaje del español escrito para los niños sordos implica el aprendizaje de una segunda lengua (L2)(...) (p. 19)". Agrego que, al ser de esta manera, no estaríamos en posición de exigirle a un estudiante sordo que aprenda de la misma manera que los oyentes.

En este sentido, la propuesta presentada plantea el abordaje de las producciones escritas desde una perspectiva psicolingüística psicogenética. La misma concibe a la lengua escrita no como una transcripción de la lengua oral, sino como un sistema de representación lingüística. Esta idea implica reconocer a un sujeto activo, que debe apropiarse de una lengua escrita considerada un complejo objeto conceptual. Por lo tanto, no se parte de las unidades mínimas, sino de textos completos y reales, en los cuales se contemplan los conocimientos previos de los estudiantes, en tanto son importantes a la hora de enfrentarse a la tarea.

Se elige esta perspectiva, para el desarrollo de las prácticas propuestas, debido a que considero que es la más adecuada a las características de la estudiante sorda, sobre todo, teniendo en cuenta que ella es hablante de LSA. Además, en este enfoque y tal como lo menciona Vernon (2011), "(...) se trata, entonces, de hacer lo posible para que los alumnos piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero puedan adquirir a partir de lo que ya conocen" (p. 3). De este modo, se comprende la relevancia de considerar a la estudiante sorda como un sujeto activo, en el proceso de construcción de la lectura y la escritura, valorando sus conocimientos previos a la hora de aprender. Por otro lado, se estima que enfrentarla a situaciones que sean de interés para su edad, como lo son las redes sociales y la producción de contenidos en su lengua natural, motivará la tarea y le dará una utilidad, de acuerdo a las necesidades que presenta en la actualidad. Esto le ofrecerá la posibilidad de concebir a la lectura y escritura como formas de comunicación, que posibilitan dotar de significado lo que se lee.

En consonancia con estas ideas, Buckingham (2008) hace referencia a la brecha que existe, y es cada vez más notable, entre lo que los estudiantes hacen fuera de

la escuela y dentro de ella. Fuera de la escuela acceden a redes sociales, publican historias y noticias, envían mensajes por celular, redes, etc. En este sentido, el autor se pregunta lo siguiente: “Para los usuarios más experimentados, esos dos ámbitos se presentan como dos mundos aparte. ¿Qué podemos hacer para salvar esta “nueva brecha digital”?” (p.185). Más adelante, menciona:

En esta perspectiva, se considera que el uso de la tecnología y de elementos tomados de la cultura popular constituye de por sí un factor motivador, en especial para los niños “desencantados”. Según estas visiones, la así llamada generación digital volverá a interesarse mágicamente en la educación en virtud de la influencia transformadora de las nuevas tecnologías (Buckingham, 2008, p.186).

Desde esta perspectiva, se considera que es de suma importancia promover el interés por la lengua escrita, sobre todo, teniendo en cuenta que, en el caso de los estudiantes sordos, la lengua escrita será la segunda (L2), por lo cual, deberán aprender una gramática diferente a la de su lengua natural y primera lengua (L1). Esta tarea puede ser compleja y se necesitará del establecimiento de comparaciones entre ellas, para construir ciertas reglas que permitan comprender a la L2 usando como base y sustrato semántico, la L1.

## **Actividades propuestas**

Para propiciar la producción escrita, se propone la creación de contenido sobre temas, que son de interés para la estudiante sorda, pero que también pueden ser de utilidad para la comunidad oyente. A partir de los videos que ella logre producir, se la motivará para realizar prácticas de escritura, subtitulando las producciones realizadas. Estas actividades se realizarán a lo largo de 7 clases, en el marco del consultorio particular, como se mencionó anteriormente.

### **Clase 1**

En este encuentro, se pretende conversar con la estudiante sobre la propuesta y brindar detalles acerca de la misma. El propósito de esta primera instancia es que ella, también, pueda opinar sobre las actividades que se realizarán y que pueda ser activa en las decisiones a tomar. En este sentido, se considera importante que la estudiante pueda elegir el tema sobre el que versará el contenido, para ello, se realizará un listado de las posibles temáticas a fin de seleccionar uno de ellas. Además, será necesario decidir cómo se realizará ese contenido y cuál será su objetivo: compartir un mensaje, explicar sobre un tema de interés, enseñar algunas frases en su lengua, entre otras alternativas posibles. Se le presentarán videos o historias publicadas en *Instagram* y *Facebook*, para que juntas podamos analizarlas y observar cómo se

encuentran organizadas. Se seleccionará contenidos realizados por personas sordas, que son activas en redes sociales.

## **Clase 2**

En este encuentro, se continuará con la actividad de la clase anterior, es decir, seguiremos observando y analizando el contenido producido por otras personas, entendiendo que esto será de utilidad para la estudiante y la tarea que debe desarrollar. En caso de que ella elija informar o describir aspectos vinculados a su cultura sorda, por ejemplo, el lugar de la lengua de señas, como lengua natural de su comunidad, o las características de la Ley N.º 27.710 (temas que ella ha comentado son de su interés), se comenzará a investigar y a buscar información necesaria para la producción de dicho contenido.

Se pretende que, en esta clase, la joven defina qué tipo de contenido realizará, con el propósito de planificar y organizar el mismo. Se tendrá en cuenta un pequeño guion acordado con la estudiante, para dirigir la grabación del contenido publicado.

## **Clase 3**

Se comenzará a organizar los aspectos técnicos, para la producción del contenido: elegir la red social y atender a los requisitos previstos para la publicación de materiales audiovisuales: resolución, duración y presentación de los videos. Es necesario conocer las diferencias existentes entre las diferentes redes sociales, puesto que, por ejemplo, *Instagram* permite subir contenidos de hasta 4 GB (en caso de que el video sea más pesado, deberá comprimirse). Además, deberá ser grabado en forma vertical, para su correcta visualización, y su duración no deberá superar los 120 segundos. En caso elegir realizar un contenido para publicar en *Tik Tok*, la duración debe ser de hasta 90 segundos. Mientras que, en *Facebook*, los videos pueden tener una duración de 120 minutos (*Facebook*, 2024).

Se le recomendará subir una historia y no un *reel*, debido a que este último solo puede transcurrir por algunos segundos y, por lo tanto, no le brindará la posibilidad de *autoplay* con su producción. En base a estas decisiones, se organizará el guion mencionado en la clase anterior, para tenerlo en cuenta al momento de la grabación del video.

## **Clase 4**

En este encuentro, se iniciará la grabación del video. Seguramente se dedicará el tiempo completo a esta acción, ya que es posible que deba grabarse varias veces, teniendo en cuenta el guion organizado para esta instancia.

### Clase 5

Una vez que el video esté grabado, se le propondrá a la estudiante realizar el texto correspondiente al subtítulo del mismo. Esta acción se realizará directamente en un *drive*, que ambas compartiremos. Se la acompañará en el proceso de escritura, promoviendo la comparación entre ambas lenguas (LSA y lengua escrita), de manera que pueda establecer reglas de escritura. Estas actividades se han realizado con antelación, por lo tanto, se comprende que se encuentran dentro de sus posibilidades.

A medida que se vaya escribiendo, se irá prestando atención a las palabras nuevas que aparezcan. Con estas palabras, se realizará un glosario a fin de que la estudiante cuente con el registro del léxico específico. Se estima que esto podría contribuir a ampliar su repertorio lexical.

### Clase 6

En este encuentro, se comenzará con el proceso de corrección de las producciones escritas realizadas. Para ello, se ha pensado en la corrección ortográfica y gramatical que ofrecen los documentos de *Google*, ya que se trabajará en un *drive* compartido con la estudiante. Cabe aclarar que la joven cuenta con conocimientos acerca del uso y las herramientas que esta plataforma ofrece.

### Clase 7

En este encuentro, se incluirá el subtítulo realizado al video elaborado, a fin de publicarlo en la red social elegida. Esto dependerá de las elecciones y decisiones tomadas por la estudiante. Según lo publicado por Meta (2024), si se pretende subir historias en *Instagram*, deben realizarse los siguientes pasos: Para agregar subtítulos a las historias, toca el icono de *stickers* en tu historia y selecciona el *sticker* de subtítulos en la bandeja. Una vez que hayas seleccionado el *sticker* de subtítulos, el audio de tu video se transcribirá en la pantalla. Esto requerirá de un paso intermedio, yo tendré que ocuparme de traducir (en Lengua Oral) lo que la estudiante se encuentre diciendo en LSA en el video, para que luego pueda ser transcripto en la pantalla como subtítulo.

Además, se pretende que este encuentro posibilite realizar una evaluación de la tarea a cargo de la docente y una autoevaluación por parte de la estudiante. El propósito es conocer si este tipo de propuesta puede ser realmente motivadora para ella y así guiar futuras actividades.

## Después de las prácticas de intervención: Reflexión sobre las producciones realizadas

Para realizar una reflexión acerca de las actividades que se realizaron, es necesario partir de la idea de que lo planificado actúa como una hipótesis o expectativa sobre la tarea, pero que no siempre se puede desarrollar siguiendo de manera lineal la programación realizada. En este sentido, a lo largo de mis prácticas, se ha contemplado cierta flexibilidad en la planificación, atendiendo a los cambios que debieron implementarse, algunos de ellos propuestos por la estudiante, lo cual volvió más interesante la tarea y más ajustada a sus necesidades.

Ahora bien, más allá de los cambios realizados durante el desarrollo de la tarea, se puede considerar que los objetivos fueron cumplidos. En este sentido, es posible afirmar que:

- La estudiante pudo realizar producciones escritas muy interesantes, a partir de la creación de contenidos para ser publicados en redes sociales. Al ser una actividad, que forma parte de sus intereses, resultó ser muy motivadora para ella, promoviendo una participación activa.
- Se pudieron favorecer situaciones de escritura que necesitaron de una planificación, corrección de textos propios y reescritura de los mismos, para luego poder grabar los videos sobre el contenido deseado.



Momento final en la realización de uno de los videos.  
La estudiante está realizando el subtítulado del video grabado.

A continuación, se retoman las actividades planificadas, procurando describir, analizar y reflexionar acerca de las mismas.

### **Clase 1:**

Se le propuso a la estudiante la tarea de realizar una producción escrita a partir de la creación de contenido. Ante esto se mostró muy motivada, sobre todo, por la idea de poder poner en palabras lo ella que pensaba. Vale aclarar que, desde este momento, la adolescente demostró un compromiso con la tarea, evidenciando la necesidad de comunicar algo importante y no un contenido superficial, sino más bien dar un mensaje.

A partir de esto, se le ofreció hacer un listado de los posibles temas para seleccionar uno de ellos. Entre los temas que ella propuso, se mencionan: temas actuales como *bullying*, *grooming*, entre otros; así como también otros vinculados a la cultura sorda, LSA, lectura y escritura de personas sordas, relaciones interpersonales entre personas sordas (amistades, noviazgos, etc.), educación de personas sordas en escuelas de nivel. Este listado se realizó usando una escritura delegada. La alumna solicitó la posibilidad de que fuera de esa manera. Por lo tanto, si bien ella fue autora de dicho listado, fue mi papel el de poner por escrito lo que quería transmitir. Al respecto, el documento sobre Palabras para alfabetizar (2023) sostiene que:

La escritura delegada permite que las chicas y los chicos se concentren en la composición del texto y deleguen los aspectos del sistema de escritura que resuelve quien toma a cargo la tiza o el marcador (generalmente la educadora o el educador) En otras palabras, quien se encuentra en proceso de alfabetización “se quita de encima” el pensar qué letras poner, cuántas o en qué orden (eso lo resuelve la educadora o el educador) y pone todos sus sentidos e ideas en dirección a construir el texto, en cómo queda mejor, qué recursos utilizar, que no falte nada de lo que quiere decir, etc. (p.13).

Si bien, en esta primera clase, estaba previsto presentar varios videos y publicaciones para observar cómo estaban organizados, el tiempo no fue suficiente y entonces el objetivo se centró en definir el listado y comenzar a pensar la temática a desarrollar.

### **Clase 2:**

Comenzamos a mirar diferentes videos y publicaciones de personas sordas que comparten contenido en redes sociales. A modo de ejemplo, se tomaron varias personas que suelen compartir diferente contenido en redes, organizado de diferente forma. Por ejemplo: algunos videos que se mostraron, son los de Nelson, un hombre sordo hablante de LSA, que enseña cómo decir algunas frases en LSA y ofrece el subtítulo de las mismas. Esta fue una recomendación del profesor de la práctica y algunas publicaciones que observamos juntas fueron las de este perfil de Instagram: <https://www.instagram.com/lsacomunicar?igsh=MTlrZnBtNjg3dzhjcA>



En esta imagen se puede ver a Nelson explicando sobre una seña que significa dos cosas diferentes: sol y luz.

Otro ejemplo: Videos de una mujer sorda, hablante de LSA, Natalia Tesone que sube otro tipo de contenido relacionado con la información sobre diferentes eventos en los que ella participa ya que es actriz.



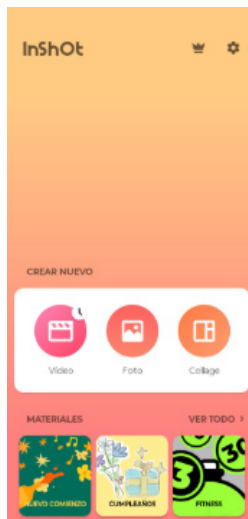
Natalia invitando a un evento de teatro.

También se mostraron otros videos de personas oyentes. Esto la ayudó a tomar una decisión respecto del modo en que quería organizar los propios contenidos a publicar.

### Clase 3:

Se dio lugar a la toma de decisiones acerca del tipo de contenido realizar y para seleccionar el tema del listado. La estudiante eligió hablar de cuestiones de actualidad, específicamente 3: *bullying*, *grooming* y *ciberbullyning*. Luego de elegirlos, se comenzó a conversar sobre cómo organizarlos, en qué red social se podrían subir, cómo grabar el video, etc.

La estudiante, al ser conocedora de redes sociales, videos, cómo grabarlos y realizar el subtulado, etc. propuso usar la aplicación llamada *InShot* para editar el video y colocar los subtítulos.



Aspecto exterior de la aplicación para celular.

La alumna conocía muy bien cómo utilizar esta aplicación y eso le dio más confianza y protagonismo al momento de organizar lo que quería grabar.

Por otro lado, si bien se había programado (en la planificación) organizar un guion sobre el contenido del video, ella propuso directamente hacer la producción del texto escrito, primero, de manera completa y, luego, grabar el video leyendo el escrito, ya que para ella: “se podía olvidar algunas cosas si no podía leer”. Esta fue una excelente oportunidad para propiciar la escritura y la lectura por sí misma. Para ello, se partió de la siguiente idea, expresada en el documento *Palabras para alfabetizar* (2023):

Leer no se limita a conocer las letras y sus sonidos e intentar asociarlos, no es un proceso mecánico y no consiste en descifrar un código. Leer es construir el sentido de un texto. Enfrentarse a situaciones en las que tengan que leer por sí mismos es algo imprescindible para que cada niña o niño pueda poner en juego sus ideas sobre lo que representa aquello que está escrito. (p.16).

#### **Clase 4:**

En este encuentro, estaba previsto comenzar con la grabación del video. Sin embargo, ante el pedido realizado por la estudiante, esto cambió y se dedicó el tiempo a realizar el escrito correspondiente al texto que más tarde se leería. Se necesitó de tiempo, para realizar las búsquedas en *Internet*, y se implicó otra lectura que no se había tenido en cuenta antes: la lectura exploratoria.

En este sentido, fue necesario considerar los desafíos presentados por la población sorda con relación a la lengua escrita que, a su vez, se extienden a la posibilidad de enfrentarse a un medio digital, por ejemplo, tener que realizar una búsqueda en *Internet* para investigar sobre un tema en particular. No solo se juegan las mismas dificultades para la lectura y escritura de cualquier sujeto, sino también las dificultades para seleccionar información adecuada y fuentes confiables.

Se intentó propiciar dos tipos de lectura: "lectura de reconocimiento" y "lectura de localización" (Perelman, 2008). La primera es definida por la autora como: "la que se realiza para obtener una idea general de un texto (...) una lectura a saltos" y la segunda como aquella que "Consiste en realizar un rastreo rápido para encontrar una referencia particular dentro de un conjunto de datos. Se lee deslizando la vista a lo largo de las líneas y/o párrafos, examinándolos sistemáticamente hasta encontrar la información buscada". (p.46)

Debido a la dificultad, que podía ocasionar la tarea, se pensó en la importancia de las intervenciones en estas lecturas, así como también tener en cuenta las diferencias con las lecturas en papel. Se atendió a otra información de carácter paratextual: colores, tamaños de las letras, ubicación de lo escrito, entre otras. Además, se procuró desarrollar un trabajo conjunto y rico en intercambios con el propósito de ir construyendo criterios para decidir cuál era la información más pertinente.

Luego de la búsqueda realizada por diferentes sitios, estableciendo criterios acerca de cuáles podrían ser los más adecuados para obtener la información, se fueron seleccionando los datos más importantes que formarían parte del texto. Estas acciones fueron guiadas ya que la alumna tendía a quedarse con la primera página, que se abría en el buscador, es por ello que se la alentó a indagar en otros portales hasta conseguir la información requerida.

#### **Clases 5 y 6:**

Se continuó con la tarea anterior vinculada a la búsqueda y confección de los textos, lo cual obtuvo como resultado tres producciones escritas, cada una correspondiente a los temas seleccionados. Se propició que la estudiante fuera escribiendo, usando como soporte la computadora, tomando en cuenta su decisión de no recurrir al lápiz y papel. El trabajo de la docente se centró en evitar las acciones de copiar y pegar información,

a fin de que el texto fuera construido de manera coherente y cohesiva, a partir de la autoría de la estudiante. Los textos elaborados contaban con una extensión de diez líneas organizadas en tres párrafos. En todo momento, se le preguntó a la alumna si le parecía correcta esa extensión, si quería agregar algo más, si quería profundizar o no. En todas las ocasiones, expresó que no solo le interesaba crear conciencia sobre las temáticas sino también mostrar cual era la situación de San Luis respecto a las mismas. Por ejemplo: sobre el video, que se muestra en este trabajo, le interesaba indagar acerca el *bullying* en las escuelas de San Luis y las estadísticas actuales.

Tal como se había planificado, se fomentó la comparación entre ambas lenguas (LSA y lengua escrita), de manera que pudiera establecer reglas de escritura. Asimismo, se prestó atención a las palabras nuevas, que iban apareciendo en las búsquedas en *Internet*, y que ella desconocía. Con estas palabras, se realizó un glosario que se pretende continuar utilizando en otras oportunidades.

### **Clase 7:**

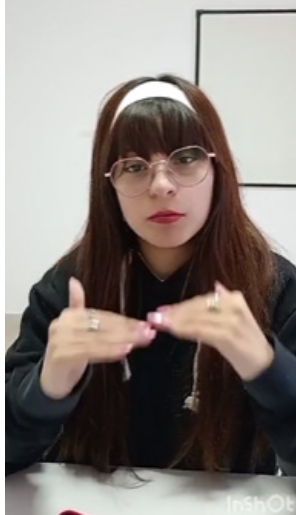
Se realizó el proceso de corrección de las producciones escritas elaboradas por la estudiante. Debido a que se trabajó en un archivo *drive* para, docente y alumna pudiéramos tener acceso a las producciones, se usó la corrección ortográfica y gramatical que ofrecen los documentos de *Google*. Una dificultad, que apareció en este momento, fue que la estudiante, en ocasiones, no comprendía por qué debía cambiar ciertas palabras o cómo podía hacerlo. Por ejemplo, en el caso de los verbos conjugados, puliendo la producción escrita, uno de los verbos quedó escrito en infinitivo. Cuando el error fue identificado, se le hizo notar que ese verbo debía cambiar, de acuerdo al pronombre que lo acompañaba. Si bien aceptó realizarlo, me pregunto por qué debía hacerlo. Aquí se detuvo la tarea y se establecieron relaciones entre la LSA y los verbos, su forma de escritura en la lengua escrita, contemplando los tiempos verbales y los pronombres. Cabe señalar que ésta es una tarea constante, que se realiza con los estudiantes sordos hablantes de LSA, y es uno de los mayores desafíos registrados debido a las diferencias entre la LSA y la lengua escrita española.

### **Clase 8 y 9:**

Finalmente, en estas clases, comenzaron a grabarse los videos. Para ello, la estudiante solicitó tener en frente la computadora con los textos escritos e ir leyéndolos para no olvidar nada. Cabe aclarar que, de los tres videos grabados, sólo se muestra aquel que hace referencia al *bullying*, en respuesta a las autorizaciones de sus padres.

Se puede notar, cuando se desarrolla el video, que, en ocasiones, la estudiante realiza el movimiento con las manos que indica que cambia de renglón y comienza a leer el renglón de abajo. Esto denota lo estructurada que es su lectura, aun cuando

se le advirtió sobre esto y se reiteraron las grabaciones. Sin embargo, la adolescente no pudo dejar de hacerlo, se optó por no presionarla y que este video pudiera ser una producción propia y autónoma en todos los aspectos. No obstante, pudo respetar la gramática de la LSA mientras leía.



Aquí se puede ver el momento en donde va marcando, con esa configuración de la mano, cuando comienza a leer el renglón siguiente.

Nótese una de las características de su forma de leer: se puede ver que aquellas palabras, que ella considera más importantes, las repite varias veces, haciendo un énfasis en las mismas. Sin embargo, se observa que realiza una muy buena lectura del texto.

Quisiera agregar que la alumna demostró un disfrute en la producción del video; se la vio implicada, interesada y lo tomó como algo serio, como una forma de hacer un aporte a la sociedad, lo cual fue muy gratificante, como docente, al contemplarla como una comunicadora comprometida.

### **Clase 10:**

Comenzó el proceso de subtitulado. Si bien, al comienzo, pensé que esta podía ser una tarea fácil, porque el texto había sido escrito, no fue de esa manera ya que se debía coincidir lo señalado con la lengua escrita, lo cual implicó un trabajo que requiere de gran concentración. La estudiante lo pudo realizar de manera excepcional, usando la aplicación antes mencionada, la cual permite ir deteniendo el video para escribir, elegir la letra (color y tipografía) y lugar donde colocar el subtitulado. Esta fue una tarea, en la que su petición fue la siguiente: “Yo lo sé hacer, ¿puedo hacerlo yo? Lo hago sola y después vos lo miras”.

La producción final es la que se muestra a continuación. Aclaro, nuevamente, que en el subtítulo no tuve injerencia alguna, ya que no solo lo hizo sola, sino que lo realizó de manera adecuada sin la necesidad de intervención alguna.

Enlace al drive donde se encuentra el video sobre bullying

<https://drive.google.com/file/d/1HYqzG-I3nLUT9jEFAsMACzLhuBhCDSvf/view?usp=sharing>

Más tarde, nos tomamos un momento para hablar sobre las acciones desarrolladas, sobre qué aspectos le habían gustado más y por qué. Ella mencionó que le había gustado mucho y que quisiera seguir haciendo producciones similares en el futuro. Al terminar la sesión, la estudiante eligió subir su video a Facebook y también al estado de WhatsApp.

## Reflexiones finales

Quisiera comenzar esta reflexión final con unas palabras de Ferreiro (2001), que, aunque han pasado casi 25 años de su publicación son más actuales que nunca:

Es posible —y deseable— que el debate tecnológico sirva para hacer obsoletas preguntas envejecidas que aún hoy en día se plantean como tema de debate pedagógico: ¿hay que usar letra cursiva o de imprenta para la alfabetización inicial?, ¿hay que enseñar con lápiz o bolígrafo?, ¿es lo mismo ser diestro que zurdo? A esas preguntas se responde de inmediato: lo más urgente es introducir a los niños al teclado. La escritura de los tiempos modernos es con las dos manos y con caracteres separados. (p. 58).

La experiencia relatada expone la necesidad de que los estudiantes puedan acceder a otras prácticas de lectura y escritura, que no se circunscriban al uso del lápiz y el papel, y que sean motivadoras para ellos. El caso de esta estudiante sorda es un ejemplo de que pueden promoverse a otras maneras de enseñar, usando estrategias pertinentes y adecuadas a las edades de los niños y adolescentes con quienes trabajamos.

Debo confesar que solía estar habituada al trabajo con el lápiz y papel, pero esta experiencia, más allá de haber sido muy fructífera para la estudiante, fue superadora para mí como docente. Comprendí que:

Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano, hay un sujeto que piensa y que trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras. (Ferreiro, 2021, p. 36).

Este fue el propósito de mi práctica, el cual fui construyendo en el proceso de planificación, con las consultas realizadas al docente del seminario y afianzando

durante las clases que se llevaron a cabo. Un propósito cuya finalidad fue nada más y nada menos que garantizar una trayectoria educativa lo más integral posible.

## Referencias bibliográficas

- BAEZ, M. (2010a). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos a partir de avances de investigaciones psicolingüísticas. En *Revista Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura*. Vol. Año 31, N<sup>o</sup>1, marzo 2010 pp. 18-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312010>
- (2010b). La alfabetización inicial en niños sordos. Aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Rivista di psicolinguistica applicata*, x, 1-2/2010. La Sapienza: Roma.
- Colección educación comunitaria (2023). *Palabras para alfabetizar. Material de acompañamiento de los cuadernos "Palabras para nombrar y Palabras para festejar"*. Secretaría de educación Social y Cultural. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/03/palabras\\_para\\_alfabetizar.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/03/palabras_para_alfabetizar.pdf)
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- (2013). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200014)
- FOURCADE, M. B. (2010). *Reflexiones sobre la lengua escrita y educación de los niños sordos*. Congreso de Salud Mental y Sordera. Buenos Aires. Meta
- (2024). Facebook. <https://www.facebook.com/government-nonprofits/blog/using-automated-captions-on-instagram>
- NELSON [Isacomunicar]. (8 de noviembre de 2024). *Instagram*. <https://www.instagram.com/isacomunicar?igsh=MTlrZnBtNjg3dzhjcA%3D%3D>
- PERELMAN, F. (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida*, 29(3), 44-54. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29\\_03\\_Perelman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Perelman.pdf)
- (2012). Las lecturas exploratorias como objetos de enseñanza. En Goldín, D., F. Perelman y M. Kriscautzky (ed.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos*

y nuevos problemas. México: Océano. <https://docs.google.com/file/d/0B2tNpJnvdpZ-JWExNZEIhOVJQNIe/edit>

PIETROSEMOLI, L. (2007). *La lectura y escritura en el sordo: lo que habría que replantear*. <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/lectura-y-escritura/>

SÁNCHEZ, C. (2009). *Por qué los sordos no son lectores*. [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu)

TESONE, N. [tesonenataliaok]. (24 de agosto de 2024). *Instagram*. <https://www.instagram.com/nataliatesoneok/>

VERNON, S. (2011). *Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/pemde/lectura/tdea.pdf>

ISBN 978-631-91545-2-8



9 786319 154528