



"Retrato de Niño", Luis González Palma. Gentileza La Azotea.

Una escuela inclusiva:
cambiar el rumbo de la lógica neoliberal

Enseñar y organizar
prácticas de derechos

Freno a la arbitrariedad:
paritaria docente

La infancia es destino

Garantizar la alfabetización



Un docente convencido de que los chicos pueden aprender, con decisión de construir colectivamente las formas de enseñar.
Un conocimiento escolar en diálogo con la realidad de los chicos.
Una escuela organizada -en tiempos, espacios y materiales- para el trabajo de enseñar y de aprender. Una política de Estado garante de la distribución justa de la riqueza en la sociedad.
Son condiciones, todas, para que la alfabetización sea efectivamente un derecho social.

"El silencio de la mirada". Luis González Palma. Gentileza "La Azotea".

La p de pelo, la J de Juan

El fracaso de la escuela para alfabetizar a sus alumnos, movilizó a la directora y a la maestra de primer grado en la búsqueda conjunta de una nueva forma de enseñar. El contacto con investigaciones -como las de Emilia Ferreiro- permitió unir los hilos sueltos de su práctica y desarrollar una experiencia fundamentada en la convicción de que "los chicos pueden".

Sofía Thisted dialoga con
Susana Barcos y Graciela Zungri
Morón

■ **Sofía Thisted:** Hay experiencias que no se centran exclusivamente en el aula sino que se van construyendo en las instituciones. De ellas, muchas veces, es más difícil construir registro. Ustedes llevaron adelante una experiencia interesante en la Escuela 11, de Morón, que en algún momento se relató en el Proyecto de Escuelas de Sectores Populares.

Algunas de las iniciativas que hoy construye la Dirección de Escuelas, y en particular, la de capacitación para los primeros años en lecto-escritura se presentan como inaugurales y, desde allí debaten sobre los avatares de enseñar a leer y escribir en la escuela.

■ **S. T.:** ¿Cómo es que aparece en ustedes esta preocupación por la alfabetización?

Susana Barcos: Graciela llegó a la escuela como maestra en el en el año 86, yo había llegado como directora en el 84. No nos conocíamos, pero resulta que en el 85 las dos habíamos ido a unas charlas con Susana Fernández, del equipo de Antonio Castorina.

Graciela Zungri: Ese año era maestra de primer grado y estaba haciendo mi primera experiencia como titular. Siempre me había gustado el tema de la alfabetización. Trabajaba con palabra generadora pero sentía que, muchas veces, no tenía la recepción en los chicos que esperaba, como que íbamos por caminos paralelos. Llegaba con mi palabra, con mi propuesta organizada en pasos, con las láminas, pero los conocimientos que ellos tenían no coincidían con los que daba. También trabajaba con tarea diferenciada, es decir, tenía chicos que hacían actividades distintas y eso a mí me violentaba porque sentía que los estaba aislando en lugar de ayudar a integrarlos. Un día, una compañera en la escuela me comenta sobre unas charlas que iba a dar Susana Fernández; lo que me contó se conectaba con lo que yo sentía. Me generó tanta inquietud, que arreglé con mi mamá para que cuidara a mis hijos y comencé el curso. Ahí, teóricamente, me pude explicar un montón de ideas, de hilos sueltos, que en el aula no podía cerrar.

■ **S. T.:** ¿Cómo fue el encuentro con Susana?

G. Z.: Ese año pedí traslado a la Escuela 11. Cuando Susana me hace la entrevista le digo que me gustaría tener primer grado porque había realizado estos talleres; que estaba entusiasmada con poner en práctica otra manera de alfabetizar. A lo que ella me responde: "¡Yo también estuve yendo y quería ponerlo en práctica!". Así fue que armamos un equipo de trabajo y a partir de ahí fuimos construyendo juntas en la práctica. Teníamos claro que lo que hacíamos había que modificarlo aunque no sabíamos bien cómo. Recuerdo que esos primeros meses sobre de mi mesita de luz tenía el libro de Emilia Ferreiro, que me lo leía de adelante para atrás y de atrás para adelante; y lo iba confrontando con lo que me pasaba en el aula. La primera idea que tuvimos fue comunicarnos por escrito con los chicos, para darle presencia a la lengua escrita como elemento de comunicación. Se nos ocurrió mandarles una carta a cada uno a la casa antes de que comenzaran las clases. Allí me presentaba, les contaba qué íbamos a hacer y les decía que tenía muchas ganas de conocerlos. Les puse un corazoncito rojo con el nombre de cada uno y les dije que iba a esperarlos el primer día con un corazón igual con mi nombre y que ellos tenían que venir con el de ellos para que nos pudiéramos conocer. Ese fue el acto inaugural.

■ **S. T.:** Y vos Susana ¿cómo llegás a ese curso?, algo te debía preocupar...

S. B.: Yo ya había sido maestra de 1ero. y 2do. grado durante 10 años. Cuando entré como directora en esta escuela, que recibe chicos de la villa Carlos Gardel, me encontré con unas cifras de repitencia en los primeros grados que me preocuparon muchísimo. A veces en primero repetían trece, en segundo once. Aparte, se decía mucho lo de "éste no puede", "con aquel no se puede", o lo de las dinastías: "los Durán", "los Rodríguez". Yo me preguntaba ¿qué pasó con estos pibes? Por otra parte había visto cómo mis tres hijos, que habían empezado en esos años la escolaridad primaria, habían tenido, cada uno, distintas experiencias. Recordé, también que una compañera que tuve en otra escuela, que me ha-



bía contado cosas que estaba leyendo de Emilia Ferreiro, que yo ni sabía quién era. Así que cuando llegó lo de Susana Fernández, allá me fui. Al principio lo que ella exponía lo veía muy lejano a la práctica didáctica, a cómo lo íbamos a hacer. Ella nos explicaba que lo que había hecho Emilia era una investigación, que no tenía nada que ver con una propuesta pedagógica que había que construir. Lo difícil pasaba por ahí, sobre todo porque, como ella decía, "el sistema educativo fagocita todo intento de innovación".

G. Z.: No se trataba de convertir el aula en un espacio de investigación donde estar experimentando con los chicos o haciéndole pruebas. Esto lo teníamos claro con Susana. Por lo que pude ver ese primer año, nuestros alumnos no tenían muchas experiencias de lecto-escritura: había padres analfabetos y en general no compraban materiales de lectura. Una de las primeras cosas que hice fue armar una biblioteca con todo lo que pude conseguir: enciclopedias, libros de cuentos, revistas de cocina, etc., también llevaba folletos que levantaba de la calle, envases de productos y todo lo que circulaba en la vida cotidiana. La idea era



ir trabajando sistemáticamente distintos portadores de texto. Les daba mucho lugar a ellos para que anticiparan, para que pensarán qué podría decir ahí; después confrontábamos con la lectura que les hacía. Le dedicábamos muchísimo espacio a la lectura, por placer. Trabajábamos mucho con los nombres de ellos. Empezamos el primer día de clase con todas las letras puestas, cosa que antes no hacíamos porque íbamos progresando letra por letra y sólo colgábamos la que enseñábamos, y un panel con sus nombres. Como yo lo había hecho con los que figuraban en el registro, después

tuvimos que hacer algunos cambios porque surgía "a mí no me dicen así", y esto también nos servía para trabajar. Nos encontramos trabajando con letras de una manera que nunca habíamos imaginado, porque, por ejemplo, uno de los nenes se llamaba Walter. No fue fácil. En esto de evaluar, por ejemplo, estábamos muy acostumbrados que con palabra generadora enseñábamos una letra, dos letras, después hacíamos el dictado, y ahí veíamos si aprendió o no. Al trabajar ahora con un montón de información circulando era muy difícil porque cada chico iba por su camino. Recuerdo que en junio le dije a Susana: "Mirá, yo no puedo sostener esto, no aprenden; saben la p de pelo, la J de Juan, pero cuando les hago escribir le faltan un montón de letras. Yo voy a dar generadora paralelamente, por lo menos a ver qué pasa". Ella me dijo: "Si a vos te deja tranquila, hacelo". No iba a empezar con una generadora de las primeras, como mamá, porque ellos sabían tantas cosas que me parecía que era muy pobre. Como tenía una nena que se llamaba Pamela, decidí empezar con "paloma". Así que un día me aparecí con la lámina y di la clase. Los chicos me miraban como que no entendían nada; incluso a mí me resultaba de lo más aburrido. Fue la única lámina que quedó colgada ahí y seguimos como veníamos trabajando. En el primer año conseguimos muchos progresos y seguimos con este trabajo en el segundo año. Este grupo terminó alfabetizado totalmente.

■ **S. T.:** Ante este cambio ¿cómo trabajaron con la ansiedad de los padres, que en primer grado es todo un tema?

G. Z.: No fue un conflicto porque se trabajó con ellos. También para mí fue toda una sorpresa ver cómo recibieron la propuesta y participaron.

S. B.: Delia Lerner habla de hacer pública la didáctica. Creo que más allá de los progresos que los papás veían en los chicos, ellos sentían que había una fundamentación, un sentido en lo que estaba pasando con sus chicos en la escuela.

G. Z.: Recuerdo que en una capacitación sobre lecto-escritura, nos habían dado para trabajar un texto y una foto de un diario en árabe. Es decir, nos pusieron en la misma situación que los chicos que se enfrentan a la alfabetización. Hi-

El valor de lo cotidiano

Antes tenías pautados los pasos a hacer -desarmar la palabra en sílabas, en letras y volver a armar-, estaba todo prescripto. Esta propuesta, en cambio, era un trabajo día a

día, palmo a palmo con los chicos: escuchar qué cosas traían, ver qué progresos iban haciendo, ver cómo intercambiaban. Aprendí mucho a escucharlos, más que a hablar. Te encontrabas con respuestas tan fundamentadas que lo que antes a uno le parecía un error resulta que era un progreso, una etapa del aprendizaje por la que estaba pasando, un caminito que estaba haciendo. Lo que en otro momento veía como negativo ahora era un logro.

Lo que se trabajaba en el aula de lecto-escritura tenía un sentido, no había nada que no tuviera una razón de ser para leer o para escribir. Lo que fueran a escribir tenía que significar algo importante a transmitir a otros que lo iban a leer; también teníamos que leer lo que otros nos mandaban. Abordábamos un proyecto y lo que producíamos se colocaba en la cartelera de la escuela. Nos



ce esa misma experiencia con los papás como para que pudieran sentir qué le pasa a un chico cuando uno le quiere enseñar un código que parece tan simple y sin embargo es tan complejo y tan abstracto. Y cómo lo que estábamos haciendo en el aula tenía que ver con poder aproximar y poner en juego los conocimientos que cada uno traía de la lengua escrita. Esto dio lugar para que los papás pusieran en palabras experiencias que tenían con sus hijos a las que quizás no les habían dado la trascendencia que tenían para el aprendizaje. Incluso acordamos que seguirían trabajando en las casas desde las mismas modalidades que yo lo hacía en el aula. Ellos lo tomaron como un compromiso, comprendieron que la escuela, si bien tenía la responsabilidad de alfabetizar, no podía estar sola en esto, que tenía que haber también protagonismo de la familia en este aprendizaje.

■ **S. T.:** *Me preguntaba, pensando en que hoy es común escuchar "a mí no me prepararon para trabajar con estos pibes", qué cosas se les jugaba a ustedes para empezar una experiencia así. Las dos relatan que había algo que no les cerraba en lo que venían haciendo.*

S. B.: Lo que nos aportó la teoría fue fundamental. Emilia decía que los hijos del analfabetismo son alfabetizables y no usuarios de escuela diferenciada; eso nos fortalecía en la convicción de que no eran problemas de aprendizaje motivados por el nivel de cociente intelectual. Estábamos seguras que esos nenes que respondían que el diario era para envolver, tenían la misma capacidad para poder alfabetizarse que mis hijos que venían de otro medio. El asunto era ver qué pasaba con la propuesta que hacíamos desde la escuela. Mi hipótesis era que lo más difícil que se aprendía en toda la escuela era leer y escribir en primer grado. Era absolutamente difícil todo ese ejercicio de simbolismo y abstracción que significa entender que esta letra tiene tres montañitas y que aquella tiene dos, esto unido a los fonemas, grafemas, y todo lo demás. Había mucho de machacar, de cosa tortuosa, hasta que de golpe nos dábamos cuenta que los chicos hacían clic, pero no entendíamos por qué. Por otra parte, nos llegaba el currículo donde estaban las tres etapas, los objetivos, las conductas, y lo teníamos que poner en práctica. Pero no teníamos la menor idea de cómo se definía conducta ni objetivo opera-



cional, porque las cosas han "bajado" así históricamente. La cuestión pasaba entonces por la inquietud que uno tenía. A veces digo: ¿cómo hacemos hoy para que los compañeros en las escuelas puedan bancarse la incertidumbre y no bancarse el fracaso de los chicos?. Porque se naturaliza el fracaso escolar o se pone la culpa en la familia que no acompaña o en el chico que no puede. Creo que lo fuerte a rescatar de una experiencia como ésta fue que teníamos claro que los chicos podían. Había algo que no funcionaba desde la institución escuela, desde su especificidad que es enseñar; nos pusimos a investigar qué era lo que pasaba y a buscar juntos, colectivamente, la salida. Eso significó rescatar el valor de este trabajo nuestro que hoy sobre todo, parece medio degradado. En este investigar y en este buscar colectivamente salidas, también está la defensa del trabajo: resignificar el sentido de nuestro trabajo como trabajadores de la educación y como trabajadores de la cultura. //

habíamos acostumbrado a darle valor a las cosas cotidianas. Por ejemplo, a veces Susana, en lugar de venir al aula, les mandaba una nota; yo aprovechaba eso y veíamos qué le contestábamos y entre todos armábamos el texto; o escribíamos a los chicos del turno mañana pidiendo algo o contándoles algo.

Fue un cambio rotundo de postura. Estábamos más abiertos a la observación de lo que pasaba con ellos y teníamos una mayor preocupación por darles mucha información.

Para mi manera de pensar en ese momento los fracasos tenían que ver con esa brecha que había entre las experiencias de ellos en sus casas y lo



que la escuela tradicionalmente proponía casi como establecido para todos los alumnos. Cuando, en realidad, eso establecido respondía a un alumno que ya venía con mucha historia de lecto-escritura y otros conocimientos. Entonces el primer trabajo que yo sentía que tenía que hacer con ellos era el de generarles la inquietud por leer y escribir, y además que supieran que eso les iba a poder servir para comunicarse en distintas situaciones. Esto era para mí lo que marcaba la brecha entre la propuesta anterior y la que encaramos.

G.Z.

Foto Marino Benzi - El Correo Unesco



Quando enseñar se vuelve "subversivo"

Comienzos de 1975. Una señora petisita y con una trenza larga llega al galpón donde funciona la escuela. Propone investigar la brecha entre el manejo que los chicos hacen del dinero y su fracaso en el cálculo con lápiz y papel que los maestros le piden. La irrupción de militares en la escuela, a comienzos de 1976, aunque clausura la experiencia, no logra desterrarla de la memoria pedagógica.

Por María Luisa Roffrano

Directora Escuela N° 17

Secretaría de Cultura Seccional Vicente López

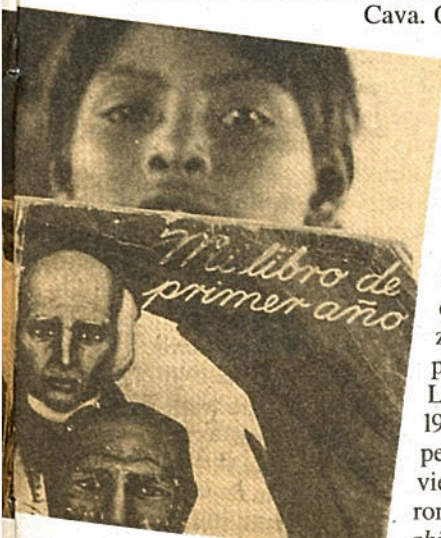
SUTEBA

A fines de los sesenta, era una época difícil para conseguir trabajo de maestra. Yo vivía en Capital y en 1968 se me da la posibilidad de trabajar en una escuela gratuita del obispado de San Isidro ubicada al lado de La Cava, una de las villas más antiguas y extendidas del conurbano. A poco de empezar terminé siendo, muy joven y sin experiencia, directora de la escuela. Una de las cosas que más nos preocupaban era que los chicos fracasaban y fracasaban. Era la época que les teníamos que tomar los test y hacerles hacer cosas - como repetir Nabucodonosor o Constantinopla - a chicos cuya vida pasaba por otro lado. Entre los años 72 y 73, muchos habíamos empezado a participar en grupos donde leíamos a Freire y veíamos una forma de trabajar en lengua desde otra perspectiva, con palabra generadora pero portadora de un sentido para los pibes de estos sectores. Es decir, que en lengua algo estábamos haciendo, pero igual el fracaso estaba. En 1975, un día, golpean en la rejita de los galpones de chapa donde funcionaba la escuela: era una señora petisita, con una trenza larga, que se presentó como Emilia Ferreiro. No sa-

bíamos quién era. Nos pidió pasar y nos contó que tenía que hacer un trabajo de investigación y que le interesaba hacerlo en nuestra escuela, ya que le era muy difícil en ese momento conseguir escuelas estatales. Nos interesó lo que proponía y así fue como comenzó su investigación en matemática. Ella partía de que el fracaso escolar estaba en el inicio de la escuela primaria: los chicos no se alfabetizaban y tampoco podían operar. Uno de los puntos que nos planteaba era la "impermeabilidad", así lo decía ella, en la instrucción escolar para incorporar los conocimientos extraescolares. O sea, los temas del programa eran tan impenetrables que los chicos fracasaban, no podían acceder al conocimiento. Al utilizar el método clínico-crítico piagetiano, nos pedía trabajar con pibes de primero y segundo grado que estuvieran excedidos en edad. Comenzaron a surgir cosas valiosísimas. Por ejemplo, cómo estos chicos podían operar perfectamente con el dinero en un momento donde la inflación llegaba a veces al 1% cada 24 horas y donde además cambiaba la moneda. Cabe recordar que a fines del 75 circulaban 9 tipos de monedas distintas, donde incluso las piezas más nuevas eran de un tamaño menor que las piezas antiguas; sin embargo los pibes sabían los valores y los podían manejar. Ella también empieza a investigar el trabajo infantil, que ellos no lo reconocían como trabajo. Por ejemplo, como había pocas canillás en el barrio, acarreamos el agua a las vecinas y ellas les daban algunas monedas como pago. Algunos salían a vender y otros, con un poco más de edad, ya trabajaban como cadies en el Club de Golf que estaba cerca de la

Cava. O sea que los pibes tenían plena conciencia de lo que era el manejo del dinero. Pero cuando en la escuela, los maestros les planteábamos el cálculo gráfico en el pizarrón de lo mismo que ellos habían estado trabajando, fracasaban. Cuando empezamos a ver todo esto era ya a fines de 1975. En diciembre comenzamos a pensar una propuesta para trabajar el año siguiente. Los primeros días de abril de 1976 cayó a la escuela una supervisión con militares. Revolvieron los armarios y encontraron un artículo de "Las venas abiertas de América Latina", de Galeano, en la carpeta de la

maestra de séptimo, Pilar García. La dejaron cesante y nunca más supimos de ella. Al resto de las compañeras de a poco nos obligaron a dejar la escuela. Yo, al año siguiente, perdí el cargo.



"Eso lo saben las cuentas"

Los niños de las poblaciones urbanas marginadas tienen una posibilidad de cálculo con dinero que es superior a lo que la escuela constata, al ocuparse solamente por la representación del cálculo (con lápiz y papel)... Este cálculo con dinero, tal como lo hemos constatado, no es siempre correcto, pero es casi siempre (prácticamente siempre) aproximado. Esto quiere decir lo siguiente: cuando el niño está calculando con dinero tiene una especie de monitoreo interno del orden de magnitud del resultado. Sus errores se sitúan dentro de límites controlables. El contraste con el cálculo que esos mismos niños realizan con lápiz y papel es dramático. Cuando hacen un cálculo escolar no hay ninguna anticipación del orden de magnitud del resultado que se debe alcanzar... "Eso lo saben las cuentas", responde una niña cuando le preguntamos si le resulta plausible el resultado obtenido. Y esa es la mejor respuesta, la que resume la manera en que fue aprendido ese cálculo escolar: cálculo mecánico, danza de los números, aplicación de reglas ciegas sin control inteligente.

Estos niños presentan un tipo de cálculo mental que no ha sido nunca valorizado en el contexto escolar: el cálculo aproximado. En la tradición escolar lo único que interesa es el cálculo exacto, todo lo demás son errores... Sin embargo, en la vida diaria de cualquier adulto el cálculo aproximado juega un rol importante. Seguramente la posibilidad de realizar cálculos aproximados es una capacidad común a todos, pero que la escuela inhibe en muchos casos en tanto que ciertas actividades extraescolares permiten o exigen desarrollar.

Emilia Ferreiro
 "Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso"
 Centro Editor de América Latina, 1987

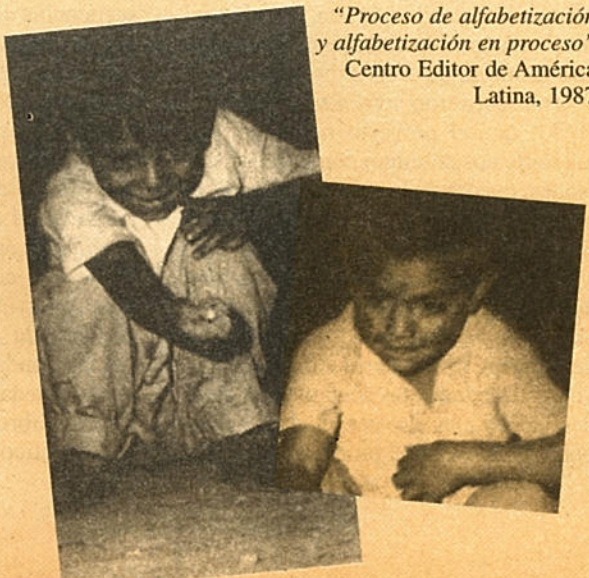


Foto J.S. Bach - El Correo. Unesco

Foto Marino Benzi - El Correo Urusco

Cuando enseñar se vuelve "subversivo"

Comienzos de 1975. Una señora petisita y con una trenza larga llega al galpón donde funciona la escuela. Propone investigar la brecha entre el manejo que los chicos hacen del dinero y su fracaso en el cálculo con lápiz y papel que los maestros le piden. La irrupción de militares en la escuela, a comienzos de 1976, aunque clausura la experiencia, no logra desterrarla de la memoria pedagógica.

Por María Luisa Roffrano

Directora Escuela N° 17

Secretaría de Cultura Seccional Vicente López
SUTEBA

A fines de los sesenta, era una época difícil para conseguir trabajo de maestra. Yo vivía en Capital y en 1968 se me da la posibilidad de trabajar en una escuela gratuita del obispado de San Isidro ubicada al lado de La Cava, una de las villas más antiguas y extendidas del conurbano. A poco de empezar terminé siendo, muy joven y sin experiencia, directora de la escuela. Una de las cosas que más nos preocupaban era que los chicos fracasaban y fracasaban. Era la época que les teníamos que tomar los test y hacerles hacer cosas - como repetir Nabucodonosor o Constantinopla- a chicos cuya vida pasaba por otro lado. Entre los años 72 y 73, muchos habíamos empezado a participar en grupos donde leíamos a Freire y veíamos una forma de trabajar en lengua desde otra perspectiva, con palabra generadora pero portadora de un sentido para los pibes de estos sectores. Es decir, que en lengua algo estábamos haciendo, pero igual el fracaso estaba. En 1975, un día, golpean en la rejita de los galpones de chapa donde funcionaba la escuela: era una señora petisita, con una trenza larga, que se presentó como Emilia Ferreiro. No sa-

bíamos quién era. Nos pidió pasar y nos contó que tenía que hacer un trabajo de investigación y que le interesaba hacerlo en nuestra escuela, ya que le era muy difícil en ese momento conseguir escuelas estatales. Nos interesó lo que proponía y así fue como comenzó su investigación en matemática. Ella partía de que el fracaso escolar estaba en el inicio de la escuela primaria: los chicos no se alfabetizaban y tampoco podían operar. Uno de los puntos que nos planteaba era la "impermeabilidad", así lo decía ella, en la instrucción escolar para incorporar los conocimientos extraescolares. O sea, los temas del programa eran tan impenetrables que los chicos fracasaban, no podían acceder al conocimiento. Al utilizar el método clínico-crítico piagetiano, nos pedía trabajar con pibes de primero y segundo grado que estuvieran excedidos en edad. Comenzaron a surgir cosas valiosísimas. Por ejemplo, cómo estos chicos podían operar perfectamente con el dinero en un momento donde la inflación llegaba a veces al 1% cada 24 horas y donde además cambiaba la moneda. Cabe recordar que a fines del 75 circulaban 9 tipos de monedas distintas, donde incluso las piezas más nuevas eran de un tamaño menor que las piezas antiguas; sin embargo los pibes sabían los valores y los podían manejar. Ella también empieza a investigar el trabajo infantil, que ellos no lo reconocían como trabajo. Por ejemplo, como había pocas canillás en el barrio, acarreaban el agua a las vecinas y ellas les daban algunas monedas como pago. Algunos salían a vender y otros, con un poco más de edad, ya trabajaban como cadies en el Club de Golf que estaba cerca de la

Cava. O sea que los pibes tenían plena conciencia de lo que era el manejo del dinero. Pero cuando en la escuela, los maestros les planteábamos el cálculo gráfico en el pizarrón de lo mismo que ellos habían estado trabajando, fracasaban. Cuando empezamos a ver todo esto era ya a fines de 1975. En diciembre comenzamos a pensar una propuesta para trabajar el año siguiente. Los primeros días de abril de 1976 cayó a la escuela una supervisión con militares. Revolvieron los armarios y encontraron un artículo de "Las venas abiertas de América Latina", de Galeano, en la carpeta de la

maestra de séptimo, Pilar García. La dejaron cesante y nunca más supimos de ella. Al resto de las compañeras de a poco nos obligaron a dejar la escuela. Yo, al año siguiente, perdí el cargo.



"Eso lo saben las cuentas"

Los niños de las poblaciones urbanas marginadas tienen una posibilidad de cálculo con dinero que es superior a lo que la escuela constata, al ocuparse solamente por la representación del cálculo (con lápiz y papel)... Este cálculo con dinero, tal como lo hemos constatado, no es siempre correcto, pero es casi siempre (prácticamente siempre) aproximado. Esto quiere decir lo siguiente: cuando el niño está calculando con dinero tiene una especie de monitoreo interno del orden de magnitud del resultado. Sus errores se sitúan dentro de límites controlables. El contraste con el cálculo que esos mismos niños realizan con lápiz y papel es dramático. Cuando hacen un cálculo escolar no hay ninguna anticipación del orden de magnitud del resultado que se debe alcanzar... "Eso lo saben las cuentas", responde una niña cuando le preguntamos si le resulta plausible el resultado obtenido. Y esa es la mejor respuesta, la que resume la manera en que fue aprendido ese cálculo escolar: cálculo mecánico, danza de los números, aplicación de reglas ciegas sin control inteligente.

Estos niños presentan un tipo de cálculo mental que no ha sido nunca valorizado en el contexto escolar: el cálculo aproximado. En la tradición escolar lo único que interesa es el cálculo exacto, todo lo demás son errores... Sin embargo, en la vida diaria de cualquier adulto el cálculo aproximado juega un rol importante. Seguramente la posibilidad de realizar cálculos aproximados es una capacidad común a todos, pero que la escuela inhibe en muchos casos en tanto que ciertas actividades extraescolares permiten o exigen desarrollar.

Emilia Ferreiro

"Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso"
Centro Editor de América Latina, 1987

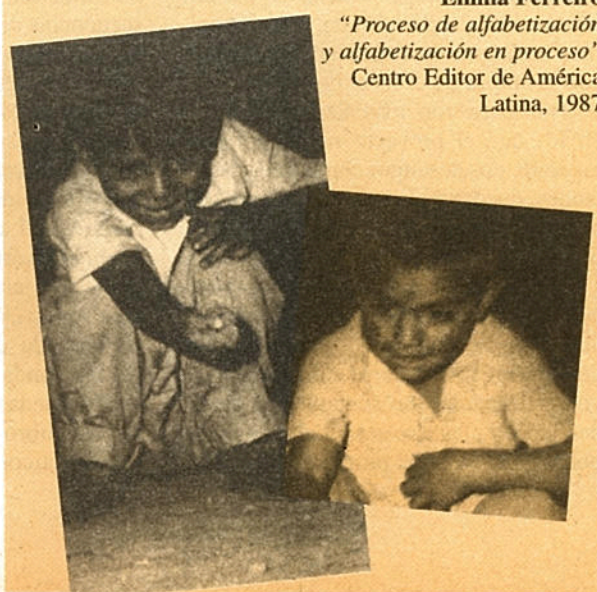
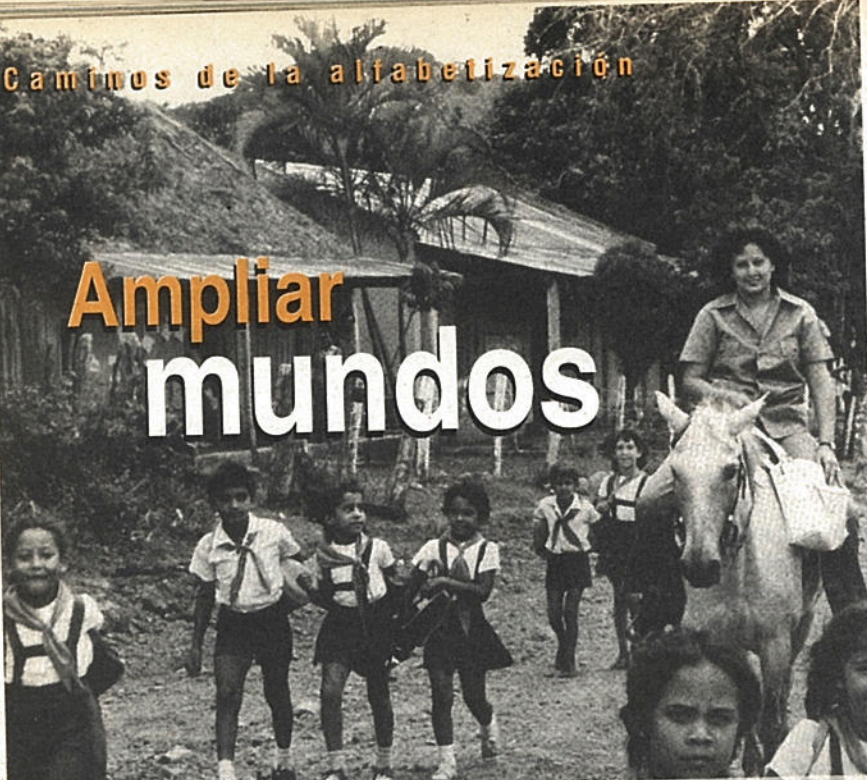


Foto J.S. Bach - El Correo. Unesco

LA EDUCACION EN NUESTRAS MANOS

Ampliar mundos



"Cuba". Jorge Oller. 1970

(...) "ocurre que cuando analizamos las estadísticas, ninguno de estos problemas (ausentismo, repitencia y deserción) se hallan proporcionalmente repartido entre la población, sino que se acumulan en determinados sectores que, por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas, son desfavorecidos. Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares."

Emilia Ferreriro - Ana Teberosky¹

Cuando en los ochenta, leíamos "Lectura, dialecto e ideología" nos sentíamos absolutamente reflejadas. Pensábamos que por fin encontrábamos algunas respuestas a demasiados interrogantes. Coincidíamos, aunque nunca habíamos tenido en nuestras manos estadística alguna, con el hecho de que eran los niños pertenecientes a los sectores más empobrecidos los que siempre fracasaban. Todavía no habíamos leído todo el volumen, pero intuíamos una gran proximidad ideológica con la autora de estas expresiones.

Transcurrieron más de veinte años en los que el proyecto neoliberal nos avasalló, nos desangró con las desapariciones, quedando la mayoría de nuestro pueblo sumido en la pobreza y muchas otras formas de muerte lenta o abrupta.

El destino de los niños no escapó a esta lógica puesto que no es una preocupación de este Estado, favorecedor de algunos y desinteresado por la mayoría. La educación sucumbió al triste destino del ajuste, con escuelas tan empobrecidas como el propio contexto, la

mayoría de los alumnos hambreados, malheridos de amparo, de oportunidades, de condiciones dignas de vida.

Inscrito en este marco, está el proceso de alfabetización, que más allá de la voluntad y esfuerzos de los maestros está atravesado por la realidad. Un niño que se inscribe en este proceso tiene que estar tranquilo, lejos de la angustia de no haber comido, de haber dormido mal, de haber sufrido las consecuencias de la pobreza desde el mismo día de su nacimiento. También necesita una escuela al servicio de su aprendizaje, con maestros que tengan tiempos y espacios reales para pensar cómo intervenir, cómo hacer para que todos los niños que están en su clase aprendan. La organización de la escuela debe estar pensada para la circulación del conocimiento; la currícula abocada a facilitar la tarea docente y no cargada de términos inaccesibles sin las condiciones para que el maestro la pueda hacer suya. Tienen que circular libros y todo tipo de materiales didácticos. En definitiva tiene que

Por Gladys Bravo y
Patricia Romero Díaz
Seminario de Didácticas
SUTEBA

haber un espacio alfabetizador tanto en la escuela, como en la sociedad.

La alfabetización debe ser más que la suma de voluntades, debe ser política de Estado. De un Estado al servicio de su pueblo y de la distribución justa de la riqueza, del conocimiento, de experiencias culturales, de disfrute para todos y todas. Que brinde la posibilidad de entrar al mundo de la lectura y la escritura de la mano de la belleza, de la magia, de entender esta realidad que nos toca vivir, de conocer las construcciones realizadas por el hombre a lo largo de siglos de historia.

Entendemos que la alfabetización es un proceso continuo. Los niños no piden permiso para empezar a leer y a escribir, cargan en sus mochilas valiosos saberes, conocimientos, construcciones que representan un colectivo pleno de significaciones afectivas. Debería ser la escuela la encargada de valorizar, sistematizar y organizar este bagaje, que implica la transmisión de una cultura. Por ello alfabetizar no es enseñar a escribir letras, palabras, frases. Es ampliar mundos, construir nuevas significaciones. Abrir sus mochilas para nosotros y para otros.

Definir cortes en este proceso implica desnaturalizarlo; es por sí mismo un continuo, siendo la escuela el espacio habilitado socialmente para tal fin. Esta concepción implica abordar las prácticas sociales de lectura y escritura en situaciones reales de comunicación.

Finalmente alfabetizar es encender la llama, el deseo de conocer, de entender, aprehender y comunicarse con otros.

Por ello desde la organización sindical de los trabajadores de la educación proponemos un doble camino: el de la resistencia en las aulas formando alumnos verdaderamente críticos, activos, dispuestos a luchar por sus derechos; y como docentes asumimos militantes en la escuela y en la calle, por un país más justo y un Estado al servicio del pueblo.

¹ "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" Siglo XXI, cuarta edición 1982