

LA ALFABETIZACIÓN ENTRE LAS CUNAS

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS



Este artículo afirma, a partir de la presentación de una experiencia pedagógica realizada en un Jardín de Infantes de la Ciudad de Buenos Aires, la importancia de las acciones de alfabetización en edades muy tempranas (antes de los 2 años).

El autor realiza primero una revisión conceptual enfatizando que no es necesario que los bebés tengan un uso del lenguaje social para entrar en contacto con el lenguaje escrito y ser sujetos de aprendizaje.

La segunda parte del artículo describe una experiencia de intervención con un grupo de bebés de entre 9 y 20 meses y propone un dispositivo pedagógico denominado "Situaciones Conjuntas de Alfabetización" (SICOAL).

El proyecto desarrollado permite al autor mostrar las posibilidades de la alfabetización con bebés y lo lleva a afirmar que una de las principales limitaciones para la puesta en práctica de este tipo de intervenciones son los prejuicios conceptuales y académicos que existen alrededor del aprendizaje de los bebés.

Introducción

“A Santiago se lo nota contento. Se arrastra por el piso encontrándose con más niños. De pronto, cambia de dirección. Se dirige hacia a un sector con libros. Agarra uno de tapa blanda con animales. La docente le pregunta si quiere que le ‘lea’. Lo toma con sus brazos y lo sienta sobre ella mientras acomoda a Santiago para que vea el libro... Varios niños se acercan a la alfombra y otros, con objetos en las manos, miran hacia donde ambos se encuentran. Cuando llegan los niños, la maestra comienza la lectura...” (Extracto de un registro de observaciones.)

La viñeta que este epígrafe esboza muestra distintas acciones de alfabetización infantil, aparentemente convencionales. Sin embargo, llaman realmente la atención cuando se aclara que Santiago tiene menos de once meses. En efecto, aunque las condiciones de aprendizaje de los niños han mejorado, sigue pareciendo inconcebible que los bebés sean sujetos de alfabetización por medio de libros u otros elementos ligados al leer y el escribir (Goldín, 2000). Nosotros no podemos más que preguntarnos: ¿Qué posibilidades tienen los bebés de desarrollar la lectura y la escritura en un contexto escolar?

El objetivo de este escrito consiste en describir y analizar la propuesta pedagógica realizada en un Jardín Maternal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En primer lugar, explicaremos nuestro encuadre conceptual. En segundo, describiremos y analizaremos la experiencia colocando especial énfasis en las acciones compartidas de alfabetización en tanto dispositivo pedagógico. Como conclusión, reflexionamos acerca de la perspectiva considerada con comentarios y sugerencias para que los niños muy pequeños tengan mejores oportunidades escolares para convertirse en *sujetos del lenguaje*.

Encuadre conceptual

Los cambios introducidos por las investigaciones evolutivas sobre la alfabetización en edades muy tempranas han subrayado la importancia del papel constructivo del niño y de su aprendizaje espontáneo en un medio alfabetizado (Barone, 2001). Sin embargo, hoy en día, los especialistas reconocen que los términos

emergente y convencional no serían ya apropiados para describir a los niños como aprendices de la alfabetización. En efecto, actualmente ya no se habla de “habilidades emergentes”, sino que se considera que no hay un punto de inicio para la alfabetización. Incluso los niños muy pequeños son practicantes legítimos del lenguaje.

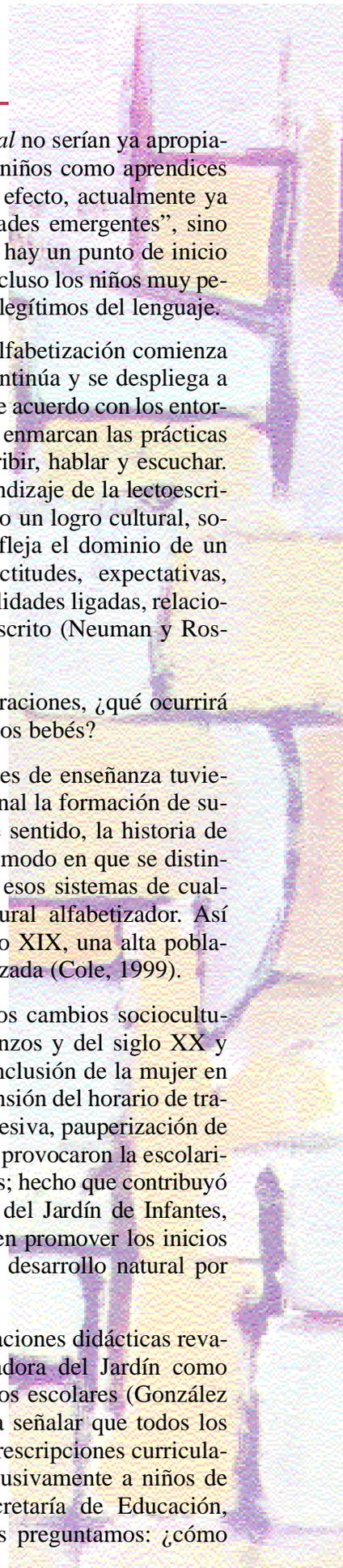
El desarrollo de la alfabetización comienza de manera temprana; continúa y se despliega a lo largo de toda la vida de acuerdo con los entornos socioculturales, que enmarcan las prácticas y funciones de leer, escribir, hablar y escuchar. Como resultado, el aprendizaje de la lectoescritura es considerado como un logro cultural, social y cognitivo, que refleja el dominio de un complejo equipo de actitudes, expectativas, comportamientos y habilidades ligadas, relacionadas con el lenguaje escrito (Neuman y Roskos, 2000).

Según estas consideraciones, ¿qué ocurrirá con la escolarización y los bebés?

Los sistemas formales de enseñanza tuvieron como objetivo racional la formación de sujetos aprendices. En ese sentido, la historia de la educación muestra el modo en que se distinguieron y diferenciaron esos sistemas de cualquier otro entorno cultural alfabetizador. Así fue que, a fines del siglo XIX, una alta población infantil fue alfabetizada (Cole, 1999).

Del mismo modo, los cambios socioculturales ocurridos a comienzos y del siglo XX y durante su transcurso (inclusión de la mujer en el mercado laboral, extensión del horario de trabajo, urbanización progresiva, pauperización de la población en general) provocaron la escolarización de niños pequeños; hecho que contribuyó a la institucionalización del Jardín de Infantes, cuyo objetivo consistía en promover los inicios de la socialización y el desarrollo natural por medio del juego.

Aunque las actualizaciones didácticas revalorizan la acción educadora del Jardín como transmisora de contenidos escolares (González Cuberes, 2003), importa señalar que todos los avances académicos y prescripciones curriculares se refieren casi exclusivamente a niños de entre 2 y 5 años (Secretaría de Educación, 2004). Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo



formar niños de edades aun inferiores para hacer uso de la lengua escrita?

Partimos de la afirmación de que todo ser humano se conforma como sujeto por la interacción con otros, y por medio de herramientas y símbolos insertos en un ámbito socio-cultural determinado. De este modo, la alfabetización con niños puede pensarse como una manifestación sociocultural y político-educativa con propósitos formativos (Vygostky, 1982-1984). Por otra parte, estudios que exploraron la naturaleza de las interacciones entre adultos y niños en el aprendizaje de la lectoescritura (especialmente en actividades de lectura dentro del ámbito del hogar) demostraron diferencias significativas entre los procesos realizados en el seno de las familias y los que se dan en el marco de la escolarización (Borzzone y Rosemberg, 2000). Si bien la lectura de libros suele plantearse como un vehículo central para el desarrollo de la alfabetización y el cognitivo, lo cierto es que niños y adultos se incluyen en diferentes y variadas situaciones ligadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito. Así, el aprendizaje implica algo más que la sola provisión de material escrito; también incluye diferentes actividades comparadas en las que el lenguaje tiene un papel especialmente significativo.

Otros estudios sugieren que diferentes características de la interacción social son relevantes en las fases iniciales de la adquisición del lenguaje. Esas modalidades de interacción en díadas (madre-hijo) fueron detalladas de manera minuciosa para establecer formatos de comunicación entre adultos y niños, y son conocidas como *etiquetado*, *andamiaje* y *contingencia* (para más detalles véase Bruner, 1997).

Los resultados de esos estudios demostraron que los niños tienen capacidades cognitivas, comunicativas y de intercambio sociocognitivo (particularmente, con las madres) a partir de los 18 meses, con variaciones en función de la variación cultural (Dolto, 1984; Kaye, 1982). Sin embargo, otros autores sostienen que ya desde los primeros días de nacidos, los infantes participan de intercambios con otras personas que les sirven de guía. Este proceso de participación guiada (Rogoff, 1990) presupone intersubjetividad —el compartir una actividad focalizada y mutua comprensión entre las personas involucradas— e implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración:

a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y habilidad que el niño muestra en un momento dado, hacia otros nuevos; y (b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.

A pesar de las evidencias mencionadas, el trabajo escolar se mostraría muy distante de aprehender estos hallazgos. Por ejemplo, se sigue asumiendo conceptual y prácticamente que los bebés no saben, puesto que no “hablan”, por lo que habría que *esperar* a reconocer en ellos cierto dominio del lenguaje social para que puedan ser sujetos del aprendizaje. De hecho, las propuestas pedagógicas proponen lineamientos muy generales de intervención docente y no delimitan ni señalan las acciones a promover con los bebés en relación con el uso de la lengua escrita. Esta situación se reafirmaría por trabajos que plantean que existen diferencias notables entre los procesos de alfabetización en el hogar y en la escuela, lo que determinaría que la pedagogización de la lectura y la escritura lleva a subestimar la interrelación entre las macro habilidades de leer y escribir (Street, 1995).

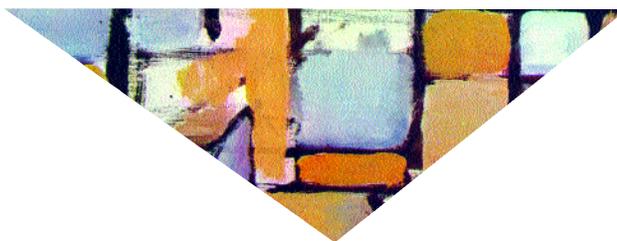
Por otro lado, se realizaron exhaustivas observaciones de docentes que interactúan con bebés: efectúan intercambios y acciones predominantemente orales, sin proponer contactos o exploraciones de variedades textuales; no hay en los adultos, aparentemente, conciencia de la importancia del lenguaje como factor promotor de desarrollo de diferentes procesos psicológicos (Dalton, 1993, 2004; Rochat, 2001).

Por lo tanto, basado en nuevas aportaciones didácticas y, en particular, la teoría de la participación guiada (Rogoff, 2003), este trabajo mostrará la elaboración y puesta en marcha de un proyecto pedagógico para que niños muy pequeños estén en contacto con el lenguaje oral y escrito.

Relato de la experiencia

Intervenimos en un Jardín Maternal/Infantil estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹. La institución atiende una población de 150 niños de nivel socioeconómico medio bajo de entre 45 días y 4 años; la mayor parte de ellos asiste más de ocho horas diarias. El proyecto que

relataremos se desarrolló en los grupos denominados “Nursery” y “Deambuladores” (18 niños de entre 9 y 20 meses). El siguiente cuadro muestra la distribución por edades, nacionalidad y sexo de los niños involucrados.



Cuadro 1: Sala de bebés. Descripción del Grupo

SALA DE BEBÉS	MUJERES	VARONES
Grupo de procedencia		
Argentina	6	4
Bolivia	1	1
Uruguay	1	2
Paraguay	2	1
Edades (en promedio)	1.6	1.7

Antes de nuestra intervención, indagamos los usos y funciones otorgadas a la lengua escrita dentro del Jardín. Siguiendo las orientaciones de estudios que valoran la importancia de los ambientes en el conocimiento del lenguaje (Neuman y Celano, 2001), efectuamos un relevo de los materiales promotores de lectura, escritura o notación numérica que estuviesen a la vista de los niños. Además, realizamos observaciones etnográficas de las salas durante un mes completo, haciendo foco especialmente en los intercambios entre adultos y niños en momentos claves: lectura, escritura y juego. Completamos esta indagación previa realizando encuestas entre los 12 docentes, 5 cuidadoras/ayudantes de sala, 1 médica y 2 psicólogas que conforman el equipo asesor y padres de los niños.

Los resultados mostraron un ámbito con escasa estimulación en lo que se refiere a tipos textuales que los niños pudiesen observar o que pudiesen ser utilizados (por ejemplo: carteles

indicadores de los lugares, nombres de los niños, libros para leer). Las salas eran espacios reducidos con alta proporción de niños por cada docente.

La sala de los bebés, en particular, funcionaba con un adulto cada cinco niños aproximadamente. Allí se realizaban intercambios orales en actividades (o momentos) de dos tipos: a) higiene –cambios de pañales – y b) comidas y momento de dormir. Sin embargo, ninguno de estos intercambios contenía propósitos formativos (aprender canciones; asir o explorar objetos conocidos; leer cuentos u otras acciones que pudiesen ligarse a cualquier contenido escolar). Además, observamos que los niños realizaban “juego libre” la mayor parte del tiempo, que sus intereses se respetaban tal vez en demasía, y que las docentes en ningún caso se involucraban con ellos para promover desafíos cognitivos.

La Figura 1 muestra la distribución de los muebles antes de la intervención.

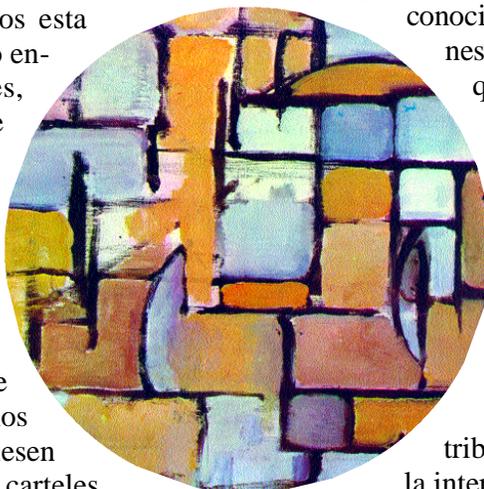
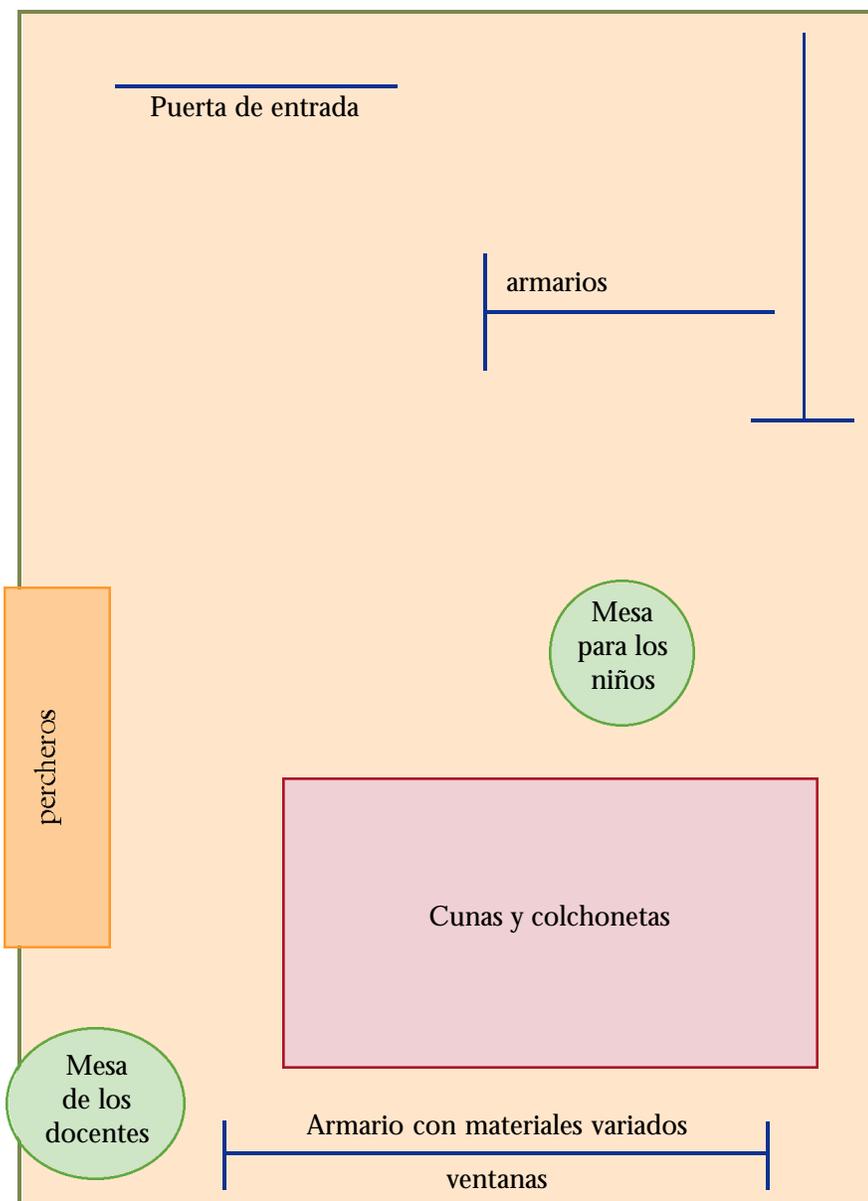


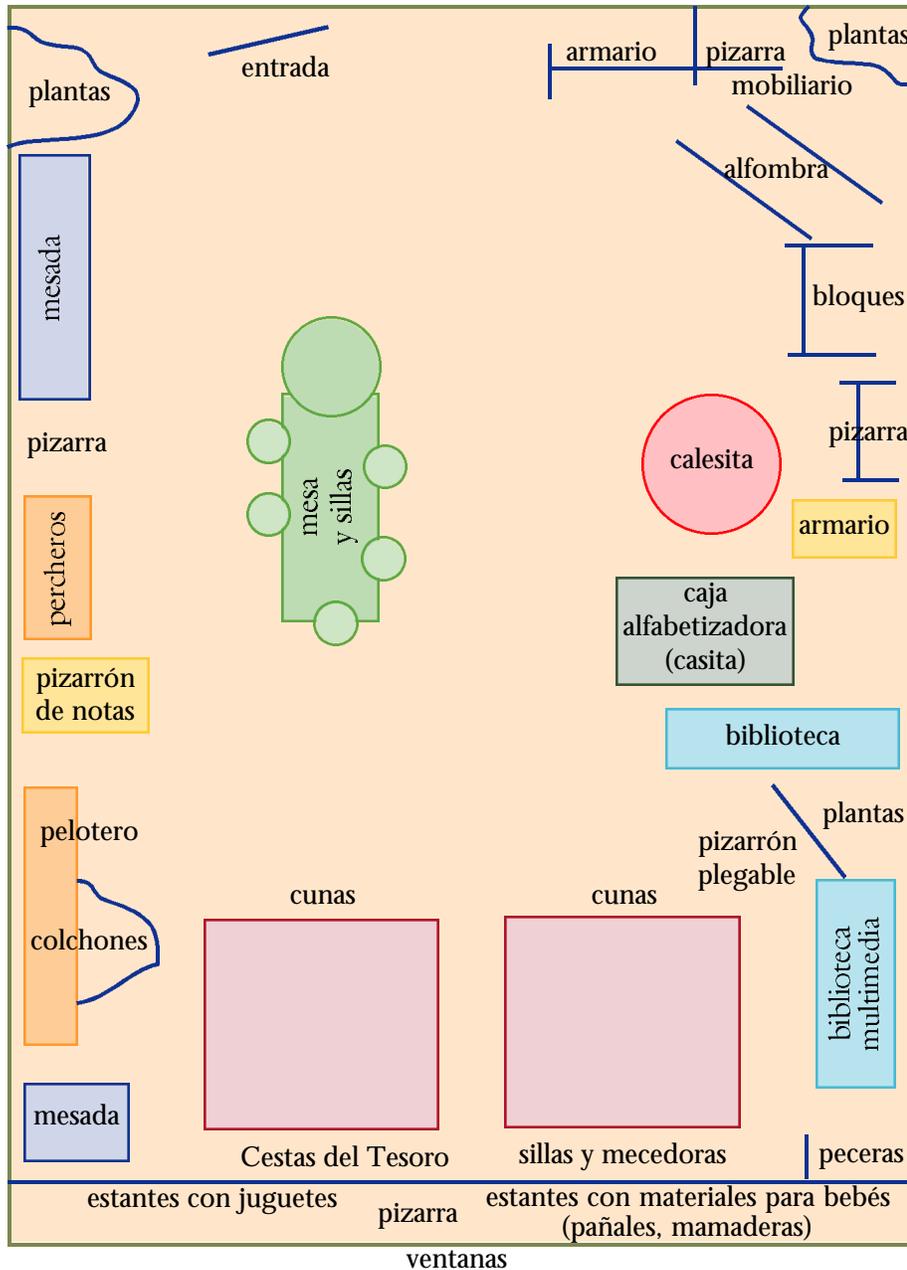
Figura 1: Sala de los bebés antes de la intervención



Por otra parte, las respuestas de las encuestas mostraron los siguientes datos: más del 70% de los adultos (padres) podían realizar acciones orales con los niños, pero no promovían ninguna intervención directa con la escritura, o si lo hacían estas eran muy escasas. En el caso de las docentes, el 90% tenía interacciones orales diarias y mostraban ser conscientes de la acción educativa del nivel inicial, pero efectuaban escasas planificaciones didácticas que permitiesen anticipar modalidades de intervención o evaluar la progresión general de los alumnos.

Ante este panorama, nuestra intervención requería considerar varios cambios estructurales. En primer lugar, proveer diversos materiales ambientales que permitiesen promover prácticas de lenguaje (carteles indicadores, afiches y láminas, así como objetos como lápices o cartulinas), bibliotecas en las distintas salas (disponibles para los niños) y centros lúdicos(2) que sirvieran para que los niños pudieran jugar al tiempo de usar la lectura y escritura (Roskos y Christie, 2000). También redistribuimos los muebles y materiales en la sala de los bebés, como muestra la Figura 2.

Figura 2: Sala de los bebés después de la intervención



Tal como se ve en la figura, agregamos espacios de “biblioteca” que incluyeran literatura infantil actualizada, libros variados y accesibles (de tela, de goma, o plastificados) y un sector “multimedia” (libros con cassettes, videos de dibujos animados, discos compactos con canciones infantiles y reproductores de audio y video). Incluimos, por otro lado, “cajas alfabeticadoras”, es decir, una caja de gran tamaño que contenía libros y herramientas para leer y escribir (desde libros hasta lápices y crayones), para desarrollar situaciones de juego dramático con la asistencia de los adultos. Por último, pusimos a disposición el “Cesto del Tesoro”, una serie de recipientes contenedores de 20 ó 30 cm de altura

llenos hasta el borde con diferentes objetos (naturales o de distintos materiales no plásticos; tales como tarros con botones o esponjas, muñecos de trapo, pelotas, cucharitas, silbatos, cepillos, bolsas de tela con especias, que permitiesen la interacción lingüística entre bebés y adultos (Goldschmied y Jackson, 1997).

En otro orden de cosas, favorecimos la articulación pedagógica entre la institución y los padres por medio de proyectos específicos para compartir el conocimiento sobre los niños con participación guiada. Se realizaron talleres y se diseñó la propuesta “Bebés usando el lenguaje”, lo que implicó poner a disposición de los padres

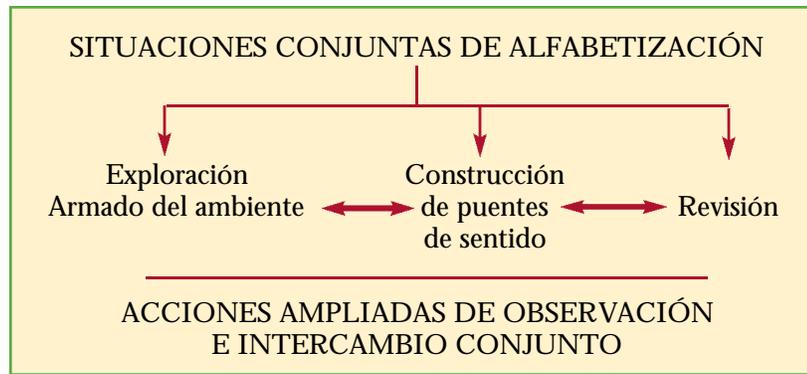
una mochila cargada de materiales alfabetizadores (lápices, carpeta, hojas, libros para leer a la hora de dormir), que se llevaba a cada casa para que las familias los usaran.

Además de estas modificaciones, realizamos encuentros periódicos con el personal a cargo de los niños. En el caso de las actividades con los bebés, realizamos tanto reuniones como observaciones de las intervenciones pedagógicas para dar confiabilidad a la propuesta. Algunos de los procesos de esa propuesta pedagógica serán detallados a continuación.

El dispositivo pedagógico

Las observaciones sistemáticas (trimestrales) conjuntamente con los registros del equipo asesor y las docentes (3 titulares y 2 ayudantes/cuidadoras) durante 12 meses permitieron armar un dispositivo pedagógico que se acordó en llamar, entre todos los integrantes mencionados, con el término *Situaciones Conjuntas de Alfabetización* (en adelante, SICOAL).

Gráfico 1: Situaciones conjuntas de alfabetización (SICOAL)



Tal como lo muestra el esquema, las situaciones conjuntas de alfabetización son marcos comunicativos o interactivo-afectivos entre docentes y bebés; en esos marcos, las acciones alfabetizadoras se hallan entrelazadas y favorecidas por el docente, a veces de forma colectiva y otras de forma individual con los niños. En ellas se utilizan textos variados que articulan texto escrito e imagen, puesto que de ese modo estimulan las capacidades cognitivas sobre lo “que se escribe” y “lo que se lee” desde edades tempranas. Se trata de tipos textuales de circulación social (literarios, periodísticos, instructivos y humorísticos), por ejemplo: cuentos, noticias de diarios, definiciones de objetos u animales, recetas, instrucciones e historietas.

8º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES

Escuela Argentina de Didáctica

"Aprender a leer y escribir bien en la Escuela: Una meta posible"
- 30 horas cátedra -

SÁBADO 4 Y DOMINGO 5 DE NOVIEMBRE DE 2006
BARILOCHE - PROV. DE RÍO NEGRO

Objetivos:
Poner en conocimiento de los docentes los resultados de recientes investigaciones y experiencias en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura, centrándola en la correcta intervención docente.
Cumplir un efecto multiplicador en el proceso de mejoramiento de la educación.

Especialistas y conferencias confirmadas:
¿Cómo intervenir para mejorar la calidad de los textos narrativos - informativos? - a cargo de la Lic. MARÍA ELENA RODRÍGUEZ
Enseñar a escribir... respetando la ortografía - a cargo de la Lic. ANA MARÍA KAUFMAN
Enseñar a escribir: ¿Cómo intervenir el maestro en la producción de un texto? - a cargo de la Prof. MIRTA TORRES
La alfabetización de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales - a cargo de la Lic. GRACIELA NOGUERA
La lectura en Ciencias Naturales: Una herramienta para aprender - a cargo de la Lic. ANA MARÍA ESPINOZA

Cierre de inscripción: 20 de octubre de 2006

Informes e inscripción: www.esdidactica.com.ar esdida@gmail.com

A pesar de las diferencias de estilo entre las docentes, encontramos que seguían los trayectos ligados al dispositivo.

Exploración / Armado del ambiente

Los docentes explicitan la(s) finalidad(es) de la(s) actividad(es) para que los niños vayan tomando conciencia de los propósitos de lo que van a aprender (con otras palabras: para qué nos sirve y para qué lo usamos). A partir de allí, muestran el material con el que enseñarán o indican las cualidades del texto considerado (con otras palabras: qué es, para qué es y cómo es). Esta etapa implica un gran esfuerzo por parte del adulto (docente o cuidador conjuntamente) para mantener el foco de atención del niño por medio de pistas verbales, no verbales y ambientales. Es decir, se trata de orientar y centrar a los niños en una actividad.

Veamos en el siguiente ejemplo entre la docente, M., y los bebés Camila, Giuliana, Federico e Iván, que tienen una edad promedio de 1 año y 7 meses:

M.: Ya que los terminamos de cambiar [con la cuidadora Samanta], les digo que vamos a leerles este libro con animales [señala el soporte] porque queremos nombrarles a cada uno de estos animalitos.

[Los bebés están sentados o tirados en las colchonetas; Iván se va acercando a M. y Giuliana, que estaba con un muñeco lo tira y empieza a mirar a M. y a la cuidadora].

M.: Escuchen y vean lo que hago. ¿Ven lo que hago? Camila, acá, mirame. Mirame y miren lo que tengo en las manos. Con Samanta, vamos a leerles y mostrarles este material que los grandes llamamos “libro”, como les dije antes. Ahora, toco la tapa para que escuchen [golpea]. Golpeé la tapa y es tapa dura. Ahora lo hacen ustedes. [Samanta y M. ayudan a los bebés a tocar el libro].

M.: ¿Sienten que es una tapa dura? Sientan que es una tapa dura [golpea otra vez]. Bueno, ahora lo abro para mirar y nombrar los animales. Acá aparece un animalito que hace “¡miau!”.

Federico: [señala y dice] miau

M.: Sí, Federico, hace miau pero se llama “gato”...

En esta situación registrada, la docente explicita la finalidad de leer para conocer nombres de animales. Usando el lenguaje como un gran soporte, logra mantener el foco de atención de los niños (“miren”). Ayuda a explorar con el soporte del material usado (“es tapa dura”). Transfiere la responsabilidad con ayuda (“ahora lo hacen ustedes”), da pistas verbales (“un animalito que hace “¡miau!”) y retoma la información brindada por un alumno y la “dirige” de otra manera (“hace miau pero se llama gato”).

Construcción de puentes de sentido

Este trayecto consiste en que los docentes realicen con los niños diferentes notaciones gráficas. Esta etapa implica compartir información que dé lugar a futuros aprendizajes; hacer conexiones entre lo se hizo y lo que se puede hacer.

Veamos el ejemplo entre la docente RD. y los bebés Santiago, Matías y Nair, de una edad promedio de 1 año y 5 meses.

RD.: Terminé de escribir el nombre del cuento “Caperucita Roja” en este cartel para acordarnos que leímos. Se nos ocurrió con las maestras que podemos usar estas letras [muestra letras de goma]; ponerlas acá [señala el pizarrón] para que los otros nenes lo vean y sepan. Yo voy agarrando de a una letra y cuando termine les leo completo. C-A-P-E-R-U-C-I-T-A. [Da a cada uno de los bebés de una letra para que las toquen. Santiago y Matías se llevan las letras a la boca].

RD.: Me van tener que dar las letras, si no no puedo armar el nombre. Después les doy otras cosas para que usen la boca. ¿Se acuerdan del nombre?

Nair: [Hace un gesto con la mano señalando las letras]

RD.: Sí, es Caperucita. Miren: quedó armado. Ahora, voy a buscar otros libros de cuentos para que ustedes los toquen y miren. Después vemos si les leo o no les leo. [Va a buscar unos libros.]

En este caso, la docente propone la escritura del nombre del personaje de un cuento leído con los niños, utilizando materiales y recursos apropiados. Va realizando comparaciones entre la información dada por la lectura y la escritura, sostenida las letras de goma.

Orienta la actividad estableciendo “puentes” o conexiones entre la información dada y la futura (“¿ Se acuerdan del nombre? Sí, es Capercucita. Miren quedó armado. Ahora, voy a buscar otros libros de cuentos para que ustedes los toquen y miren. Después vemos si les leo o no les leo”).

Revisión

En este trayecto, el docente y los niños consideran la escritura o la lectura realizada mediante comparaciones. También, se brindan herramientas para que los niños las usen en nuevas actividades (por ejemplo: un cuento armado que ellos pueden pintar; así hagan garabatos); se explican las acciones realizadas con los niños. Si terminaron de leer o realizar canciones asociadas a la lectura, los docentes pueden incluir un nuevo texto para que los niños observen el soporte y el formato.

Esta etapa implica una conexión con los otros trayectos.

Para clarificar lo dicho, mostramos un ejemplo entre LC., la docente, Marcela, la cuidadora, y los niños Augusto y Jenny, de una edad promedio de 1 año y 8 meses. La actividad se desarrolló en las mesas, donde hay hojas y marcadores.

LC.: El otro día leímos una historieta con “Manuelita, la tortuga”. Miren lo que tengo [muestra una caja con marcadores gruesos] para que escribamos un cuento de Manuelita visitando este Jardín para que lo lleven a casa y lo lean con los papis.

Bebés: [Hacen sonidos diferentes. Augusto agarra un marcador de la mano de LC. y se lo quiere llevar a la boca].

M.: Esperá Augus, que Laura [la docente] tiene que decirles algo para usarlos.

LC.: Vamos a escribir “Manuelita en la sala”. ¿Se acuerdan de la tortuga? Si no se acuerdan, les trajimos una lámina de Manuelita. ¡Miren qué grande que es!

Jenny: [gesto] Aaita!!

LC. con Marcela: ¡Bien Jenny! ¿Escuchaste Augusto? Jenny nos quiso decir “Manuelita”, ¿Si? El nombre de esta tortuga. Es grande y lleva un sombrero en la cabeza. Está caminando. ¿Vendrá para el Jardín? ¿Qué les parece? [Los bebés hacen gestos y quieren agarrar la lámina.] Sí sabemos que quieren que la tortuga esté con ustedes pero esperen un poquito. Ya van a tener una para cada uno [se fotocopió una lámina para que puedan pintar]. Ahora les digo lo que queremos: las maestras y yo vamos a ayudarlos a escribir por grupo de nenes.

[Cada una toma a un bebé –LC. con Augusto y Marcela con Jenny–. Mientras LC. escribe junto al bebé, Marcela le va diciendo a Jenny qué están haciendo. LC. dice en voz alta la palabra escrita “Manuelita” y lo escribe como escribimos de izquierda a derecha –señala la orientación–.]

LC.: Ya está. Listo. [Llaman a la docente para hablar con un familiar que vino a buscar a otro niño]. Me llaman para hablar sobre Iván. Los dejo por un rato con Marcela. Mientras yo me voy, ustedes, pongan acá “en la sala”. Cuando vengo vemos cómo seguimos. Marcela va a mirar qué hacen [se va. Marcela acomoda a Augusto y lo pone en una sillita que le sirve para tenerlo a su altura].

M.: A ver, primera Jenny. Tenemos que poner “en la sala” [le toma la mano y escribe “ en la sal...”cuando llega LC, que toma a Augusto y terminan de escribir la frase para luego dibujar una tortuga y sentar a los niños cerca para que pinten y resalten el nombre del animal].

Este ejemplo es una situación compartida por varios adultos con niños mostrando la necesaria coordinación entre los docentes para lograr el aprendizaje infantil. Van orientando la actividad hacia la escritura basada en la lectura de una historieta: dan pistas verbales, asisten con herramientas acordes a la situación y logran un aprendizaje sobre la forma de escritura; señalan incluso la orientación convencional de la escritura.

Además de lo aquí detallado, el dispositivo SICOAL se acompaña de un trayecto que denominamos “Acciones ampliadas de observación e intercambio” (según aparece en el Gráfico 1).

Como su nombre lo indica, se busca aquí ampliar los conocimientos, estrategias y actitudes de los infantes. Entre las actividades asociadas a este trayecto podemos nombrar algunas de las más habituales fomentadas por las docentes: cantar canciones; fomentar técnicas grafo-plásticas usando lapiceras, lápices, marcadores, carteles, tijeras, goma plástica, entre muchas otras; describir la textura de los soportes usados para leer y/o escribir; y usar los diversos sectores de la sala, especialmente el “Cesto del Tesoro”, que propicia la exploración del ambiente y el desarrollo cognitivo-lingüístico de cada bebé, con la ayuda atenta del adulto.

El desarrollo de estos trayectos permitió que las docentes realizaran intervenciones englobadas en dos grandes categorías. Por un lado, intervenciones *directivas* que, como su nombre lo indica, implican dirigir las acciones de los niños hacia un objetivo establecido. Por otra parte, intervenciones *extensivas*, que implican considerar las acciones de los niños en la consecución de una tarea. Ambos tipos de intervenciones tienen la finalidad de favorecer los propósitos de lectura y escritura por parte de los adultos (docentes y cuidadores), de modo que se conviertan en eventos significativos y apoyen así interacciones alrededor del desarrollo sensorial y la construcción de experiencias comunicativas. Sin embargo, mucho queda realizar, una serie de desafíos que analizaremos a continuación.

A modo de conclusión: La alfabetización, ¿niñera de los bebés?

Muchos lectores pensarán tal vez que lo que aquí relatamos es imposible porque los bebés no hablan, apenas balbucean, porque no pueden asir herramientas, porque tienen escaso desarrollo motriz, perceptivo o lingüístico. Sin embargo, esta propuesta ratifica lo que afirman distintas investigaciones evolutivas sobre el mundo infantil: los bebés entran en contacto con el mundo para construir su *yo*, sus relaciones con la imagen del cuerpo, con diferentes objetos y sujetos y para desarrollar sus propias capacidades cognitivas (Rochat, 2001).

Avalados por la teoría de la participación guiada, decidimos indagar los efectos de propiciar

el desarrollo de los niños en un entorno escolar, por medio del lenguaje. Si bien esta teoría no especifica modalidades para las áreas básicas del saber escolar (por ejemplo, el área de la alfabetización temprana) consideramos fundamental incursionar en esa vertiente demostrando, aunque sea en pequeña escala, que es posible propiciar el dominio de la lengua escrita desde edades muy iniciales.

Cada bebé llega al Jardín Maternal para aprender. Allí, la alfabetización es más que un mero mediador para conocer el ambiente próximo, lleno de objetos. Nos parece que el rol de la alfabetización en estos casos se asemeja al de una “niñera expandida”: una ayudante o asistente con propósitos racionales para usar el lenguaje en toda su amplitud. Para lograr esa finalidad, los adultos (docentes) son mediadores potenciales que brindan puentes informativos.

Al considerar esta metáfora de la alfabetización como “niñera expandida”, no podemos dejar de preguntarnos... ¿Es posible aplicar esta idea en el contexto regional? En otros países, hace décadas que se realizan experiencias o programas nacionales en esta dirección (Dalton, 2000; Petit, 1998). En la Argentina, donde se desarrolló esta propuesta, será necesario vencer prejuicios conceptuales y académicos para ponerla en funcionamiento. Por un lado, habrá que contrarrestar las representaciones acerca del “ser bebé”: es decir, un “cachorro humano” que no puede, no sabe, no conoce, pero que está en vías de ser “sujeto”... siempre y cuando *le lle-*

gue el lenguaje.

Por el otro lado, será necesario superar las ideas académicas dominantes acerca del “naturalismo infantil”. Es sabido que los niños por sí solos no pueden aprender a leer y escribir si no son apoyados y asistidos por los adultos; mucho menos, tratándose de niños tan pequeños (Nelson, 1996). En este sentido, nuestro proyecto pedagógico demostró que las docentes pudieron ir más allá del etiquetado de objetos o de la oralidad como único apoyo, tal como se explicó antes. Ellas modificaron sustancialmente las actividades manteniendo el foco de atención de los niños hacia la consecución de la actividad: hacer señalamientos, intercambiar información sobre los objetos observados, enunciar características descriptivas de personajes o información relacionada que resulte pertinente. Se trata de darle a los intercambios reales finalidades

formativas, más allá de los objetivos específicos de higienizarlos o alimentarlos.

Dicho de otro modo: en este proyecto, las docentes dejaron de “hablar a” para “alfabetizar con” los bebés. También es necesario destacar que pusieron en funcionamiento los dispositivos didácticos mencionados porque generaron una “zona de desarrollo” (Vygotsky, 1978) con ellas mismas: planificaban su accionar, intercambiaban información sobre los avances de los niños recolectando datos en portafolios de datos de cada bebé, chequeaban sus intervenciones con las observaciones, entre muchas otras acciones.

Basándonos en lo relatado en este trabajo, afirmamos la importancia de investigar las relaciones entre los ambientes estimuladores y el desarrollo individual de cada infante. Para ello, no alcanzará con sostener la creencia de que alfabetizar bebés implica contar solo con una biblioteca que contenga libros modernos, variados y actuales. Debe existir una decisión política de formar recursos humanos capaces de transformar a los pequeños en sujetos del lenguaje.

Sabemos que los adultos pueden asistir desde el habla, desde la oralidad. Sin embargo, no basta si no se incluyen textos de diversas formas, tamaños y texturas; herramientas que los niños observen, exploren y toquen, con las que jueguen sin riegos.

Este trabajo brinda información para que otros docentes e investigadores puedan aplicar estas mismas modalidades u otras diferentes. Incluso, para que los académicos tomen conocimiento de nuevas orientaciones teórico-prácticas y los políticos tengan información disponible para gestionar acciones a favor de la infancia.

Los datos brindados también despiertan algunos interrogantes para abordar en un futuro próximo. Por ejemplo: ¿son los tipos textuales mencionados los únicos posibles para estas acciones alfabetizadoras? ¿Será una secuencia como la detallada la única o podrá pensarse en otras variedades? ¿Cómo evaluar los progresos docentes con los alumnos si no se cuenta con asesorías pedagógicas? ¿Cómo favorecer la participación guiada de la alfabetización dentro de una organización de nivel inicial? ¿Qué variaciones tendrá la alfabetización de bebés con

docentes varones?... Estas cuestiones nos parecen vías posibles de investigación.

Para terminar, creemos aportar un estatuto renovado al Jardín Maternal. Por ello se nos ocurre que los lectores de este trabajo –docentes, autoridades y políticos– pueden ayudarnos a abrir las puertas de una innovación curricular. De este modo, promoverán que la alfabetización circule también entre las cunas.

Agradecemos a Silvina Dalton, María Rosa Devorik, Patricia Pugliese, Josefina Morrone y Fabián Sgró por sus comentarios a una versión preliminar de este escrito. A todas las docentes y profesionales del proyecto aquí mencionado.

Notas

1. El proyecto detallado en este trabajo formó parte de un programa de intervención y asesoría técnico-pedagógica denominado “La alfabetización infantil por medio de la participación guiada” de duración bianual. Considero a niños entre los 6 (seis) meses hasta los 2 (dos) años porque la institución no tenía en ese momento niños menores de esa edad.

En la actualidad se continúa con un programa de intervención sobre el juego ligado a la alfabetización inicial.

Bibliografía

- Barone, D. (2001). **Resilient children. Stories of poverty, drug exposure, and literacy development.** Newark, DE: International Reading Association.
- Borzzone, A. M. y Rosemberg, C. (comps.) (2000). **Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino.** Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (1997). **The culture of education.** New York: Oxford University Press.
- Cole, M. (1999). **Cultural Psychology.** New York: Oxford University Press.
- Dalton, I. (1993). **Los niños aprenden a ser niños: el desarrollo del lenguaje en el nivel inicial.** Trabajo inédito, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Dalton, I. y Christie, J. F. (1998). "El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización". **Lectura y Vida**, 18, (1), 64-71.
- Dalton, I. (2000). "Playing at the literate zone. A challenge for Argentinian Schools". **Journal of the Association for Childhood Education International. International Focus Issue**, 76, (6), 352-358.
- Dalton, I. (2004). "An adventure into the infant's world". En Cole, M. (ed.), **Mind, Culture & Activity**, 11 (4). California: Laboratory of Comparative Human Cognition, University of San Diego.
- Dalton, I. (en prensa). **La alfabetización y el juego en la formación de niños**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dolto, F. (1984). **Seminaire du psychonanalysis des enfants**. París: Presse Universitaire de France.
- Goldin, D. (2000). "¿Libros para bebés? ¿Para qué si no saben?". **Espacio para la lectura**. Año II, 5. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (1997). **La educación de 0 a 3 años**. Madrid: Morata.
- González Cuberes, M. T. (2003). **Entre los pañales y las letras**. Buenos Aires: Aique.
- Kaye, K. (1982). **The social and mental life of babies**. New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. (1996). **Language in cognitive development**. New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S. B. y Roskos, K. (eds.) (2000). **Children Achieving. Best practices in early literacy**. Newark, DE: International Reading Association.
- Neuman, S. B. y Celano, D. (2001). "Access to print in low-income and middle-income communities". **Reading Research Quarterly**, 36 (1), 8-27.
- Petit, M. (1998). **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rochat, P. (2001). **The infant's world**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). **The cultural nature of human development**. New York: Oxford University Press.
- Roskos, K. y Christie, J. F. (2000). **Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Secretaría de Educación. Ciudad de Buenos Aires (2004). **Diseño Curricular para la Educación Inicial**. Buenos Aires.
- Street, B. (1995). **Social literacies. Critical approaches to literacy development, ethnographies, and education**. Londres: Longman.
- Vygostky, L. S. (1978). **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygostky, L. S. (1982-1984). **Sobrannij sochenninnij**. Moskwa: Pedagogika.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2005 y fue aceptado con modificaciones en mayo de 2006.

* Psicólogo Educacional. Especialista e investigador en Procesos de desarrollo del lenguaje con niños. Instituto de Capacitación Continua. Universidad del Salvador.



VISITE NUESTRO SITIO WEB

<http://www.lecturayvida.org.ar>