

Tecnologías de la comunicación en la alfabetización inicial: Proyecto A.L.A.S. “T”

Vilma Pruzzo de Di Pego

Resumen

La escuela de nuestro tiempo aparece oprimida por los reclamos de adecuación al proceso vertiginoso de transformación de la cultura, al impacto de la globalización consolidado por el revolucionario cambio en las tecnologías de la comunicación, y en última instancia por la construcción de las nuevas identidades sociales que se conforman en procesos de subjetivación también inéditos. Entonces la escuela se ha protegido con rejas señalando un “adentro” anclado en la modernidad y tratando de no sentirse parte de esa ecología digital en la que está inserta. Adentro tiza y fotocopia. Tiempos de silencio y de recreos. Una alfabetización cada vez más alejada de la gratificación de la comunicación. Cada vez más distante el sueño de Freire: devolverle la palabra al pueblo para que pueda leer, no sólo un texto, sino la vida misma, la injusticia, la pobreza... Entonces aceptamos el reto y creamos el sistema ALAS“T” Adquisición de la Lectura Asistida por Soportes Tecnológicos con un enfoque didáctico comunicacional que se incluye en la cultura social. En este sentido se intenta desescolarizar la alfabetización para que pueda llegar al “adentro” de la escuela desde el afuera de la cultura digital a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Palabras clave: adquisición, lectura-escritura, comunicación-tecnología.

Technology and communication. A.L.A.S. “T” Project

Abstract

The school of our present days is oppressed by the complains of adequacy to the unsteady process of culture transformation, the globalization impact consolidated by the revolutionary changes in communicational technology and the construction of new social identities formed in subjectivity processes which are also new. That is why school has protected itself behind iron bars pointing an “inside” placed in Modern Times trying not to be part of that digital ecology in which it is inserted. Inside school, photocopiers and chalk. Times of silence and breaks. A teaching process which is each day further from communication pleasure. Each day more distant from Freire’s dream: to give people the possibility of talking and reading, but not only a text but also life, injustice and poverty. So, we accepted the challenge and created the system A.L.A.S “T” (Reading acquisition through technological support) which has a communicational didactic approach included in the social culture. In this sense it tries to avoid schooling process to get to the “inner” part of school from the outside world of digital culture through the new communication technologies.

Key words: acquisition, reading-writing, communication-technology.

La escuela de nuestro tiempo aparece agobiada por los reclamos de adecuación al proceso vertiginoso de transformación de la cultura, al impacto de la globalización consolidado por el revolucionario cambio en las tecnologías de la comunicación y, en última instancia, a la construcción de las nuevas identidades sociales que se conforman en procesos de subjetivación también inéditos. Entonces la escuela se ha protegido con rejas señalando un ‘adentro’ anclado en la modernidad y tratando de no sentirse parte de esa ecología digital en la que está inserta. Adentro tiza y fotocopia. Tiempos de silencio y de recreos, tiempo de violencia. Una alfabetización cada vez más alejada de la gratificación de la comunicación. Cada vez más distante el sueño de Freire: devolverle la palabra al pueblo para que pueda leer, no sólo un texto, sino la vida misma, la injusticia, la pobreza.

Se insiste en que la escuela no ha podido transformarse de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos de una sociedad globalizada y dominada por los principios de mercado. A pesar de las transformaciones educativas omnipresentes en la sociedad de nuestro tiempo, la escuela parece estar en pleno proceso de involución pedagógica, mientras más se multiplican los establecimientos educativos y se sostiene el discurso de la democratización.

La escuela y la tecnología en rutas de desencuentro

Juan Amós Comenio, en el siglo XVII, concibió a la Didáctica como el artificio universal para enseñar ‘todo a todos’. En su ideal pansófico, pensó por primera vez una escuela para todos, ricos y pobres, hombres y mujeres. Pero a la vez criticó con severidad la enseñanza de su época, verbalista y alejada de las cosas impidiéndole a los niños y jóvenes investigar esas cosas en la misma realidad. Y escribe entonces una obra que implica la entrada misma de la tecnología en la enseñanza: su célebre *Orbis Sensualium Pictus* (Mundo sensible ilustrado) de 1656, primer manual ilustrado del que se tiene conocimiento. Su finalidad no podía ser otra que la de facilitar el aprendizaje ayudando con la imagen a entender el mundo. “Entonces no había aún bibliotecas para la juventud –escribe Goethe, en referencia a sus propios años mozos–. Con excepción del *Orbis Pictus* de Comenio, no llegó a mis manos ningún libro de género semejante” (Weinberg 1996: 16). Y hay un segundo eje del pensamiento didáctico de Comenio, seleccionado por Piaget (1996) y que queremos rescatar para este trabajo: “Ofrecer siempre algo que sea, al mismo tiempo, delicioso para el alumno y útil. No emprendas nunca una enseñanza sin haber despertado de antemano el gusto del alumno” (p. 35).

El Maestro, un adelantado de la Modernidad, señala reiteradamente la necesidad de disponer de equipos escolares para la enseñanza: libros, pizarras, láminas, muestras, modelos. La escuela creada por Comenio siguió profundizando ambos principios: la inclusión de la tecnología en la enseñanza y la apertura al placer, el interés, la gratificación.

El desarrollo del empirismo fue también un empuje a la vigencia del pensamiento de Comenio, por eso la escuela de principios de siglo XX se caracterizó por los museos escolares, las bibliotecas, los laboratorios, las mesas de arena. El auge de la Ciencia, que con rigurosidad crea principios teóricos y dispositivos técnicos, impone una escuela para que se aprenda la Ciencia permitiendo el intercambio de los sujetos y los productos de las ciencias. Pero durante el siglo XX hubo pérdidas irreparables en el ámbito de la educación: mientras pedagogos como Freinet (1960) permitían aprender a escribir desde el manejo de una imprenta escolar, los pedagogos, en sus posturas contrarias al empirismo primero y al conductismo después, asimilaban esas tendencias directamente con el concepto de método y con las tecnologías. No percibieron los avances que podrían concretarse con innovaciones como la de Freinet, y sólo pudieron avizorar los aspectos más censurables del método y de la tecnología: el riesgo de la mecanización y deshumanización de la enseñanza. Es como haberle cerrado las puertas a la ciencia médica para el desarrollo de tecnologías o negarle la presencia del método a la Psicología ante la presunción de la continuidad del sensual empirismo o del conductismo. Vamos a defender para la didáctica el ámbito del método y de la tecnología siempre subordinados a los marcos descriptivos y explicativos del saber científico. Lo cierto es que, ante este desconcierto en el mismo seno de la disciplina didáctica, nuestros maestros se enfrentan a restricciones culturales tan fuertes que inhabilitan su reencuentro con la tecnología. Cualquier otro campo científico pudo ser denunciado de positivista, empirista, conductista, pero no alcanzaron a destruir sus sistemas de avance tecnológico. No resultó lo mismo en el ámbito pedagógico. Por eso hablamos de una involución del pensamiento didáctico en la escuela de hoy: la escuela desnuda, sin libros, láminas o muestras, como se pedía en el siglo XVII, pero tampoco con la tecnología de nuestra época. Y en este distanciamiento nosotros hablamos de la ‘pérdida del sujeto’ que aprende y del predominio verbalista para la enseñanza.

En este marco, la alfabetización, sigue siendo un camino cada vez más difícil de transitar para nuestros sectores empobrecidos, a los que las distancias culturales los está condenando a diferencias escolares cada vez más marcadas. Sin libros en las manos no se puede ‘aprender a leer leyendo’ como ya se insistía en el siglo XVII. Aun cuando se distribuyen en las escuelas, los libros no llegan a los niños. Por eso, los libros serán siempre para los sectores marginados una dádiva, un préstamo signado por la desconfianza ante el prejuicio de que volverán rotos o sucios. No sólo el niño queda lejos del libro, sino también lejos de las nuevas formas de aprender en el mundo digital en que vivimos. La escuela ha dejado ‘afuera’ la cultura de las tecnologías de la información, a pesar de su marcada influencia en la conformación de las nuevas subjetividades.

Una mirada alternativa: el sustento de la Didáctica

Nos propusimos entonces organizar una enseñanza que partiera de la cultura experiencial de los sujetos, anclada en una cultura social signada por el impacto audiovisual. Aún así, la mirada no implica un centramiento en la tecnología sino en la Didáctica, disciplina conformada por un cuerpo teórico de saber construido desde la investigación (Pruzzo 1997, 1999, 2002) y constituido por enunciados descriptivos, explicativos, prescriptivos y tecnológicos. En apretada síntesis, consideramos que la teoría de la enseñanza se construye a partir de la investigación centrada en el aula y esa teoría enmarca las propuestas tecnológicas. La teoría sin tecnología queda paralizada porque no llega a la realidad para transformarla, la técnica sin teoría es ciega porque no tiene elementos desde donde interpretar esa realidad. Sin embargo nuestra perspectiva alienta ‘una didáctica silenciosa’ porque se alberga en el diseño del medio dejando que sea el mismo medio el que habilite un espacio gratificante desde donde el docente instaure un ámbito de intercambios para el aprendizaje. Litwin (2004) presenta esta didáctica silenciosa desde las epistemologías prácticas que asumen los docentes: “En algunos casos los docentes sostienen que el material es valioso y por ende habría que ‘dejar hablar al material’”. Nosotros creemos que hay que dejar hablar al material cuando ese material tiene un diseño anclado en la fortaleza de la investigación didáctica que lo sustenta.

La escuela desde ‘adentro’

Como toda ciencia, el saber didáctico es una construcción histórica y social, y por lo tanto quienes elaboran teoría de la enseñanza en el marco del siglo XXI asumen que los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje han cambiado y se deben repensar los escenarios educativos. La escuela, a pesar de quienes piensan lo contrario, también cambió. Porque mientras todos coincidimos en que no pudo ubicarse en los escenarios posmodernos, señalamos que tampoco pudo conservar los principios más progresistas de la modernidad: por eso, especialmente en las escuelas de sectores populares, no se emplean los laboratorios escolares; ya no hay láminas, pero tampoco material audiovisual; han desaparecido museos, bibliotecas de aula, mapotecas. Hablamos de aulas desnudas, que implican una involución respecto a las aulas de las primeras décadas del siglo XX. Y vamos a insistir que no es un cargo hacia la docencia sino a los principios teóricos y psicológicos difundidos, así como a las políticas educativas que los tomaron como referentes. También cambió la escuela en otro aspecto fundamental para las interrelaciones de los sujetos con los objetos de estudio: ya no podemos hacer los paseos de Freinet y sus alumnos por las praderas de su entorno, o las de la Señorita Olga –Olga Cossettini, que llevaba a cantar a sus alumnos a las orillas del arroyo de la zona–. Nuestros docentes enfrentan también la judicialización de sus acciones, lo que ha llevado a la escuela a encerrar su cerco protector: una caída, un

golpe de los alumnos ahora son denunciados ante la Justicia con riesgos múltiples emergente de la situación. Nos encontramos ante otra sociedad, otros niños, otro Estado. Un Estado que en lugar de asumir como suyas las responsabilidades las encapsuló en la escuela y rodeó lo pedagógico con el halo del miedo. Un paseo ya no depende de un magnífico día de sol, sino de los trámites de autorización previa, debidamente planificados. La escuela ha perdido legitimidad ante la sociedad y afronta también el cerco económico. En otras épocas, este cerco pudo ser desafiado por la creatividad de los docentes. De ahí las ayudas didácticas construidas con los materiales más humildes y no por ello menos exitosas: sellos de papas con las letras del abecedario, gelatina de pescado para sostener las multicopias, títeres de papel maché, carteles con desechos de las imprentas, láminas de collages multicolores. La escuela actual no sólo está desnuda, está pobre y temerosa. Los miedos —decía Pichon Riviere (1984)— despiertan las ansiedades básicas y activan las defensas del sujeto. Y mientras se está protegiendo al 'yo' amenazado no quedan energías destinadas a la creatividad. La escuela, al cerrarse y rodearse de rejas, acentúa la distancia con la cultura de su tiempo, con la comunidad, con los propios padres de sus alumnos. Las quejas contra ella la hacen parecerse a una fortaleza sitiada. El aprendizaje 'adentro' se hace cada vez menos gratificante, con la omnipresencia del verbalismo reemplazando la realidad, en un clima opresivo y muchas veces amenazante y agresivo.

Afuera: la ecología digital

Mientras tanto, 'afuera' es el ámbito de la explosión de estímulos multisensoriales, el predominio de las nuevas tecnologías de la comunicación caracterizadas por su hiperestimulación sensorial, a través de imágenes que reúnen colores, formas, dimensiones, brillo nitidez, y se amalgaman con sonidos, ritmos, palabras, que parecen penetrar no sólo por el oído sino por el tacto y el gusto. Por eso, aparecen como predicciones insospechadas las palabras del Mc Luhan (1969) a mediados del siglo XX:

Los psicólogos nos han enseñado desde largo tiempo atrás, que gran parte de lo que oímos nos llega a través de la piel. Después de siglos de vestirnos de pies a cabeza y estar contenidos en un espacio visual uniforme, la era eléctrica nos introduce en un mundo en el que vivimos, respiramos y escuchamos con toda la epidermis. (Mc Luhan 1969: 39)

A pesar de que en la escuela se atrofia la escucha musical, 'afuera' el ritmo atrapa desde lo estético, lo multisensorial, el placer. Afirmar Gardner (1995) que el conocimiento podría ser asimilado a la metáfora de una gran habitación a la que se entra desde varias puertas: las distintas inteligencias. Pero hay que destacar que una de esas inteligencias es para Gardner la musical, por la que algunos talentos podrían pasar desapercibidos si no logramos 'entrar' la música a la escuela.

El dinamismo que las nuevas tecnologías imprimen al mensaje, además, impacta en las construcciones subjetivas. Para Ferrés i Prats (2000) la aparición de la fotografía implicó enfrentar la abstracción de la palabra escrita con el mundo concreto que revelaba la imagen.

A este primer impacto de las tecnologías, le correspondería luego un nuevo reto. En la génesis del cine, al movimiento de los objetos y de los sujetos captados por la cámara se le fueron añadiendo el movimiento de la propia cámara y el movimiento derivado del montaje, del cambio de planos. Vino luego el dinamismo derivado de la estimulación sonora, de las músicas, de las voces y de los efectos sonoros. (Ferrés i Prats 2000: 29)

Este dinamismo implica la presentación simultánea del mismo objeto o situación desde distintas perspectivas, lo que no sería posible en la percepción directa de esa misma realidad. A la vez, el multienfoque suma al vertiginoso movimiento de la imagen, los rápidos desplazamientos de las cámaras y la simultaneidad de estímulos sonoros.

Otra de las características de esta ecología digital es el impacto emocional producido por la hiperestimulación sensorial que logra la implicación del sujeto en las tramas de los diversos códigos con los que se enfrenta. Por eso las nuevas tecnologías de la comunicación producen un efecto de seducción, despertando la desconfianza de los pedagogos ya que se la avizora como riesgosa para el ejercicio de la reflexión y la toma de conciencia. Este argumento implica un nuevo reto a la Didáctica que oriente una enseñanza en vinculación con las tecnologías, por lo que nuestro proyecto insiste en la importancia de la comunicación docente-alumnos, vínculo humano imprescindible en la enseñanza que humaniza la tecnología porque la subordina a los procesos formativos de desarrollo moral e intelectual.

Además, la nueva tecnología de la comunicación ha incluido la narrativa entre los códigos que la caracterizan, aunque la misma ha sido un bien cultural primigenio, nacido con la especie humana (Eliade 1972). Todo mensaje actual está mediado por la narración: desde las telenovelas, a los noticieros y hasta la misma publicidad. La escuela mientras tanto, se concentra en el discurso informativo, que con la apariencia de neutralidad científica, impone verdades ya hechas, en las que ni siquiera aparecen las vidas de los hombres que las han hecho posible. Tampoco la Historia que se estudia deja entrever los sufrimientos de los hombres, sus pasiones, alegrías y tristezas, solidaridad y egoísmos. La narrativa quedó también 'afuera'. Por eso parece que nos encontramos ante la posible disyuntiva de defender la escuela o enfrentar la desescolarización, tal como lo preconizara Illich (1975). Sin embargo, vamos a sostener la necesidad de la escuela universal que garantice la democratización de oportunidades para aprender, aunque en una versión que la articule a la realidad de la cultura en la que está inmersa. Una perspectiva integradora que rescate la posibilidad de repensar la escuela para el siglo XXI.

La desescolarización de los aprendizajes

Nuestra propuesta de alfabetización desde las Tecnologías de la comunicación supone desescolarizar los aprendizajes: en lugar de proponerlos desde la escuela, la desescolarización implicaría, primero, instalar en los medios los contenidos de aprendizaje y una vez reconocidos desde su uso social, ingresarlos a la escuela para su análisis reflexivo. Nada mejor que nuestros canticuentos (portadores de las letras del abecedario) para ilustrar este enfoque. Estas canciones, ancladas en la cultura experiencial y social, no hacen explícita la portación de contenidos para la alfabetización con lo cual podrían difundirse a través de las radios para su escucha generalizada, como cualquier otra canción infantil. Sería un caso explícito de la Didáctica silenciada. Si los artistas convocados para la producción de los canticuentos han podido crear ritmos y letras que actúen como disparadores de un impacto audiovisual que convoque el gusto estético, el placer, la emoción, la narrativa, la implicación del sujeto desde su misma epidermis, ya estaría la entrada para que el docente siga el juego (desescolarizado) y pueda retomar las canciones desde la reflexión y la toma de conciencia, para ingresar los contenidos escolares. Desde el afuera, hacia el adentro, la lectura y escritura en códigos múltiples para ser leídos a partir de la gratificación. A la vez se habilita otro ámbito para la legitimación del saber: la legitimación social que deviene de los mismos medios de comunicación. También sabemos que el proceso de articulación entre el estado de la situación escolar y la propuesta implica una instancia de transición, por la cual estamos transitando con la puesta en marcha del proyecto tanto dentro como fuera de la escuela.

Uno de los principios estructurantes de nuestro proyecto de alfabetización pone el acento en el 'conocimiento del mundo' que tienen nuestros alumnos, para desde allí habilitar la enseñanza como 'acción comunicativa'. Esta perspectiva implica la necesidad de que los interlocutores compartan saberes que aseguren la construcción de significados y sentido. Cuando se habla desde mundos compartidos se hace posible la interacción social en la que no sólo fluye información, sino a través de la cual actuamos para influir en los demás.

Los hombres son individuos sociales: no sólo hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasivamente lo que otros dicen, sino que, sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social donde el oyente mediante la enunciación, el texto, pretender ser influido de alguna manera por el hablante. Queremos que él (el oyente) sepa lo que nosotros sabemos (le facilitamos informaciones), pero además queremos que haga lo que decimos. Pedimos, ordenamos, recomendamos. Al emitir un texto realizamos un acto social. La descripción de estas actuaciones lingüísticas, también llamados actos de habla y sus estructuras específicas relacionadas con el carácter de la enunciación, son la esfera de acción de la pragmática. La ciencia del texto pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos y grupos adoptan y elaboran determinados contenidos y cómo esta información lleva a la formación de deseos, decisiones, actuaciones. (Van Dijk 1978: 21)

Durante nuestra investigación hemos observado clases en la que los docentes (tanto de jardín de infantes como de 1° año) preguntaban el nombre de los días de la semana. Estos nombres no se incluyen, por lo general, entre los saberes de estos niños, riquísimos en cambio en nombres de personajes que se mutan, evolucionan, se cargan de energía y que son propios del marco de la cultura digital en que les toca vivir.

En síntesis, estamos señalando que, si se tienen en cuenta los conocimientos sobre el mundo de los participantes en los actos del habla, deberíamos preguntarnos sobre el valor comunicacional, motivacional y de asignación de significados que reviste la copia de los días de la semana. En cambio, el mundo de la fantasía puede brindar el contexto comunicativo que asegure intercambios afectivos y efectivos. El docente, en lugar de partir de mundos referenciales cotidianos (-¿que hiciste ayer en tu casa?) que aísla a cada interlocutor en su mundo, apelamos a mundos que se hacen comunes desde la narrativa, y propician transformaciones discursivas, diversidad en la asignación de significados, y enriquecimientos semánticos que amplían los mundos ‘posibles’. Recordemos que para Van Dijk (1978), al lado de la realidad real, a la que puede referirse la enunciación, existen las realidades alternativas, ‘mundos posibles’ que incluyen la realidad de un sueño, o cualquier mundo que queramos imaginar aunque no se asemeje al nuestro.

En este marco, garantizando que la comunicación tenga lugar en interacción social, está la intencionalidad de influir en la actuación del otro, en la formación de deseos, decisiones y actuaciones. Por eso apelamos a los códigos comunicativos audiovisuales. Nuestro dispositivo didáctico *Pelitos de Oro* tiene la intencionalidad de impactar en el ámbito de los deseos y actitudes. Por eso, la entrega de un libro con formato propio de la cultura tecnológica, con fuerte énfasis perceptivo-estético, a la vez pensado como detonante para trascender lo perceptivo dando pie a la imaginación, al pensamiento creativo a través de la lengua, implica transformar el portador textual en objeto de deseo. Al decir de Quiroga (1994) se aprende a aprender por otro, desde los otros, con los otros.

El dispositivo didáctico para el enfoque comunicacional: *Pelitos de Oro*

Pelitos de Oro tiene presentación de Libro Agenda y software educativo para la alfabetización inicial.

Libro Agenda: el libro tiene distintas entradas para ser navegado significativamente por el niño. La entrada principal es el cuento tradicional “Ricitos de Oro” adaptado en la versión *Pelitos de Oro*. El texto ha sido ilustrado por un artista plástico que habilita el mundo de la imagen para apoyar la construcción de significados. El encuadre narrativo otorga significado a las otras vías de acceso, que presenta el mundo de los osos (Casos y Cosas de Osos), las canciones que mamá Osa le canta a su osito; los juegos de la Caja de sorpresas. El contexto que brinda el cuento asegura la visita al resto de la agenda,

evitando la fragmentación temática característica de los libros de lectoescritura inicial. No hay posibilidades de pérdida de sentido sobre lo que se lee o escribe por la incorporación del hipertexto: los capítulos de la agenda aparecen como el hipertexto que asegura la construcción de múltiples relaciones, a la vez que permite visitas rápidas adecuadas a las modalidades de pensamiento de nuestros niños. La cultura digital ha desarrollado comportamientos típicos del dinamismo de las nuevas tecnologías, y *Pelitos de Oro* habilita las posibilidades al *flipping* y al *grazzing*. El primero implicaría en la TV la posibilidad de cambiar de canal sin otro motivo que el simple placer de cambiar. El segundo, sería el cambio de canal para seguir diversos programas al mismo tiempo. *Pelitos de Oro* aprovecha estas características de la cultura experiencial favoreciendo el *flipping* y el *grazzing*, porque cada página que se visita tiene sentido en sí misma ya que relata una escena o describe una situación significativa a la vez que se relaciona también con el macrorrelato. En síntesis, el niño puede hacer visitas a través de las diversas 'entradas' del Libro Agenda o recorrer cada una de esas entradas hacia delante o hacia atrás. Pero está cuidadosamente preservada la intencionalidad didáctica: en cada una hay material para leer, párrafos, oraciones, palabras, sílabas o letras. El Libro Agenda es el sostén gráfico, que tiene la versión software y el CD con los Musicuentos.

1) *Pelitos de Oro*. Una de las entradas al libro es el relato de *Pelitos de Oro*, con la incorporación de la narrativa ilustrada. Puede ser empleado con distintos enfoques metodológicos porque es portador textual de todas las letras del abecedario y puede ser empleado para el desarrollo de competencias comunicativas variadas y especialmente de las operaciones cognitivas descritas por Van Dijk (1978) para la adquisición de la lectura y escritura: la interpretación, la combinatoria, la generalización y la fragmentación. La operación de interpretar permite otorgar significado a lo leído. Esta producción de significados se ve favorecida por la existencia de una trama narrativa y la fuerte presencia audiovisual, que se fortalece en la versión software. La combinatoria es la operación que se activa cuando se ordenan los componentes sonoros o gráficos de las unidades lingüísticas que también se activa desde las propuestas de actividades de *Pelitos de Oro*. Poner antes lo que va después origina rotaciones, inversiones tanto de letras, sílabas o palabras. Otra de las operaciones intelectuales favorecidas desde el dispositivo didáctico es la fragmentación que posibilita el análisis, tanto del flujo del mensaje oral, como de los portadores gráficos. A partir del análisis pueden reconocerse las palabras dentro de la oración, las sílabas y las letras. Finalmente, la generalización, como operación que permite la construcción de conceptos (entre los que se incluye las propias letras del abecedario) se activa tanto desde la propuesta gráfica como desde la audiovisual. La habilidad del docente determinará los usos didácticos alternativos para que la narración active las operaciones cognitivas descriptas y dé lugar a la lectura o escritura, a dramatizaciones y renarraciones que

contemplan el desarrollo de la oralidad, el enriquecimiento del repertorio léxico, las descripciones y las nociones morfosintácticas básicas, entre otras. También, será imprescindible que, a partir de la historia de Pelitos de Oro, se habilite el ejercicio de la imaginación a fin de generar otros mundos posibles para esta familia, estos escenarios, estas situaciones planteadas. A la vez, el docente puede convertirlo en portador de otros contenidos curriculares, por ejemplo, de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Finalmente, el cuento otorga sentido a las demás entradas del Libro Agenda, para posibilitar el análisis de las letras (Canticuentos), de las palabras (Cosas y Casos de Osos), de las oraciones (Caja de sorpresas).



2) “Canticuentos”. Las canciones de Mamá Osa han sido musicalizadas por artistas locales que nos introducen a los ritmos de la cultura experiencial. Por ejemplo, “Los Osos Roqueros” presenta en ritmo de rock, una canción cuyo sonido predominante es la letra ‘o’. No aparece en ningún lado el saber escolarizado que porta. Se aprende la letra “o” usándola, cantándola, con gestos, con movimientos, con ritmo. Un activador de la emotividad, desde el impacto audiovisual, que, al decir de Mc Luhan (1965) hace entrar por la epidermis el contenido del mensaje.



Los Osos Roqueros

Ooooo Ooooo Ooooo O
Lolo Pocho y Colo
son osos roqueros,
yo los conozco
son osos golosos,
Ooooo Ooooo
los flacos se copan
tocando el tambor.

Ooooo Ooooo Ooooo O
Lolo Pocho y Colo
son osos roqueros,
yo los adoro
por todo su buen humor,
Ooooo Ooooo
pero no los soporto
si soplan trombón.



3) "Casos y Cosas de osos". Esta entrada presenta al mundo de la fantasía alternado con la realidad cotidiana del mundo real de los niños. Y aparece la palabra, como unidad de la lengua. A partir del hipertexto le será posible a los niños leer con facilidad asignando significados: las cosas de papá Oso, por ejemplo, implica que el niño bucee en su mundo cotidiano para reconocer las cosas que son de un papá. Un vestido, por ejemplo, no entrará en esa categoría. Pero sólo puede resolver la actividad propuesta si lee. Por eso la intencionalidad se mantiene: la actividad implica comprender lo que se lee para escribir, para seleccionar, para relacionar con línea o colores. Las actividades propuestas en esta entrada deben ser resueltas a partir de intercambios sociales que hagan posible la cooperación tanto intelectual como moral.

4) "Cuento mis casos". Esta entrada habilita la producción escrita. Comienza con las imágenes del cuento *Pelitos de Oro* para otorgar un marco de seguridad a la expresión. Habrá quienes quieran o puedan escribir sólo palabras sueltas, otros intentarán las frases u oraciones. La imagen actúa como sostén para favorecer la comunicación escrita. Este es el espacio para orientar la elaboración de rimas, adivinanzas, trabalenguas, versos, cartitas. También se incorporan en forma silenciosa nociones morfosintácticas a través de actividades lúdicas. Uno de los juegos propuestos, por ejemplo, implica hacer columnas de nombres, de cualidades, de acciones, para luego combinarlas y armar disparates o frases con sentido.

5) "Caja de sorpresas". Contiene letras, sílabas, palabras, pictogramas, imágenes, deditos títeres, y las llamadas 'oraciones inclusoras'. Esta entrada propicia especialmente la operación cognitiva de combinatoria (Van Dijk 1978), a partir de la cual se seleccionan los elementos lingüísticos y se los ordena con la finalidad de producir significados. Los mismos elementos con distinto ordenamiento pueden dar lugar a la formación de distintas palabras: casa-saca, por ejemplo. Las oraciones inclusoras –basadas en el relato de *Pelitos de Oro*– estarían representando la macroestructura que permite al lector comprender globalmente el texto y esta información a la vez dirigirá la interpretación de las palabras y oraciones que lo componen.

Conclusiones

El sistema ALAS "T" supone la Adquisición de la Lengua Asistida por Soportes Tecnológicos con un enfoque comunicacional que se incluye en la cultura social. En este sentido, se intenta desescolarizar la alfabetización para que pueda llegar al 'adentro' de la escuela desde el afuera de la cultura digital a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Para cumplir estos objetivos creamos el Libro *Agenda Pelitos de Oro*, con

diversas entradas para ser recorrido por los y las estudiantes en su versión libro y software. Una de las rutas se abre a la narrativa, presentando las unidades oración, palabra sílaba y letra en el marco de las múltiples imágenes que el cuento convoca. La emoción desatando y manteniendo la motivación. El mundo de los deseos haciendo la apertura a la creación de significados. Cada palabra se vuelve significativa en el contexto de la imagen, el movimiento, la trama narrativa, los conflictos sobre los que se construye el relato, el mundo de los opuestos (malo- bueno, ignorante-sabio, leal-traicionero). El software multiplica los juegos, rápidos, multicolores, intrigantes, todos portadores de letras, sílabas, palabras para aprender. Otra de las rutas previstas por ALAS “T” lleva hacia los Canticuentos con poesías musicales acompañadas con vívidas imágenes. Los artistas unidos en la producción cultural: la poesía Los Osos Roqueros se entrama con un ritmo movido de rock nacional, mientras la imagen activa el mundo de la fantasía como sostén al sentido y los significados. Cada Canticuento es portador de una vocal específica y habilita posteriormente a todas las consonantes en sus combinatorias. El paratexto, el texto y el contexto permiten apropiarse de los significados y enmarcan, en una primera instancia, el descubrimiento de las vocales.

Este enfoque apela a establecer la comunicación a través de una ‘síntesis acumulativa’, por cuanto articula recursos, códigos, estímulos que tienen como destino distintos canales sensoriales. No estamos hablando de yuxtaponer técnicas innovadoras, sino de establecer un lenguaje de síntesis con intencionalidad didáctica clara: enseñar a leer los textos, el entorno, la vida, la cultura. Esta tecnología sería el resultado de la convergencia –no de la yuxtaposición– de otras tecnologías. Porque se necesita provocar una única experiencia en el receptor, en la que la totalidad es mucho más que la suma de las partes, y en la que uno y otro código se acoplan para crear significado y sentido. Integración expresiva de códigos verbales, icónicos, musicales, quinésicos. Pero asumimos también limitaciones: las escuelas y los hogares que carecen de sostenes tecnológicos y no pueden usar software, ni plataformas virtuales, necesitan de otra tecnología de apoyo. Hemos pensado que hay medios que pueden llegar a todos los hogares: la radio y la prensa escrita. Se ha elaborado en este sentido un Proyecto de Alfabetización abierta, que se iniciaría con la puesta al aire de los Canticuentos. Desde afuera penetrar al aula con los ritmos pegadizos portadores de todas las letras del abecedario. Pero a la vez enmarcados en cuerpos verbales significativos. La prensa escrita sería la portadora de las poesías musicalizadas, las múltiples imágenes, el relato. La alfabetización en nuestro Proyecto ALAS “T” transforma en placer lo que se ha instalado como una pesada carga que las nuevas generaciones tienen que afrontar si quieren incluirse transformativamente en la cultura de su tiempo.

La desescolarización del aprendizaje se habilita desde los medios de comunicación que socializan los contenidos escolares y que al ‘entrar’ en la escuela necesitan del rol imprescindible del docente para organizar el aprendizaje reflexivo e integrado de dichos

contenidos. Desde lo emocional, fragmentado y sensorial, a lo reflexivo, integrado y sometido a la abstracción del pensamiento.

Bibliografía

- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Elíade, M. (1972). *El mito del Eterno Retorno*. Editorial Emecé: Madrid.
- Ferrés i Prast (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella Laia.
- Gardner, H (1995). *Las Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Illich, I. (1973). *Sociedad sin escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2004). Prácticas con Tecnologías. *Praxis Educativa*, 8, 10-17.
- Mc Luhan, M. (1965). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.
- Piaget, J. (1996). La actualidad de Juan Amos Comenio. En Comenio, J., *Páginas Escogidas*. Buenos Aires: AZ Editora, ORCALC, Ediciones UNESCO.
- Pichon Riviere. E. (1984). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Pruzzo, V. (1997). *La biografía del fracaso. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- _____ (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- _____ (2002). *La transformación de la Formación Docente: de las Tradicionales Residencias Docentes a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje. Construcción del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones 5.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque Interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Weinberg, G. (1996). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Editorial AZ.

Fecha de recepción: 08/08/2005 • Fecha de aceptación: 25/08/2005